

MASTER'S THESIS

Behoeften, Drijfveren en Motieven om Samen te Leren in Leernetwerken

Koppejan, J.F.

Award date:
2018

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Behoeften, Drijfveren en Motieven om Samen te Leren in Leernetwerken
Psychological Needs for Learning Together in Learning Networks

J.F. Koppejan

Master Onderwijswetenschappen
Open Universiteit

Datum: november 2018
Begeleider: dr. S.M.E. Verjans

Door het inleveren van dit voorstel verklaar ik dat het eigen werk is en dat het vrij is van plagiaat.

Samenvatting
Behoeften, Drijfveren en Motieven om Samen te Leren in Leernetwerken
J.F. Koppejan

Achtergrond

In de huidige, snel veranderende maatschappij is het van belang dat mensen een leven lang blijven leren. Het leren van volwassenen verschilt echter van het leren van adolescenten. Flexibilisering van het beroepsonderwijs kan ervoor zorgen dat het toegankelijker en aantrekkelijker wordt en beter is afgestemd op de kenmerken en behoeften van (werkende) studenten. De Self Determination Theory formuleert als uitgangspunt, dat mensen meer gemotiveerd zijn voor werk en leren als er wordt aangesloten op drie basisbehoeften: de behoefte aan bekwaamheidsontwikkeling (competence), de behoefte aan zelfsturing (autonomy) en de behoefte aan het leggen van verbindingen met anderen (relatedness).

Doel

Het doel van deze thesis is onderzoek te doen naar de psychological needs van de deeltijdstudenten aan de hogere beroepsopleiding voor verpleegkundigen, de collega's van de deeltijdstudenten en de betrokken docenten, om samen te leren (in leernetwerken) tijdens de opleiding van de deeltijdstudent.

Onderzoeksontwerp, deelnemers en procedure

Het onderzoek is uitgevoerd bij deeltijdstudenten hbo-verpleegkunde (ingeschreven aan de Hogeschool Rotterdam) volgens een mixed method design. Door middel van kwantitatief onderzoek is de motivatie van deeltijdstudenten onderzocht. Vanuit de interesse voor de factor “relatedness” binnen de SDT zijn er interviews met deeltijdstudenten, werkbegeleiders en docenten gehouden.

Meetinstrumenten

De motivatie van studenten om (weer) voor langere tijd te gaan leren en zich verder te ontwikkelen is met behulp van de ZelfRegulatie Vragenlijst – Leren gemeten. De psychological needs “autonomy”, “competence” en “relatedness” zijn onderzocht met behulp van de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSF-general). Om meer informatie te verkrijgen over de psychologische needs rondom het samenwerken in leernetwerken zijn aanvullend individuele, semigestructureerde interviews gehouden.

Resultaten

Voor het onderzoek zijn 152 Rotterdamse deeltijdstudenten hbo-verpleegkunde uitgenodigd om deel te nemen. Hiervan hebben 28 deeltijdstudenten (18%) het kwantitatieve deel van het onderzoek volledig afgerond. Hierna zijn bij vijf (5) deeltijdstudenten, zes (6) werkbegeleiders en drie (3) docenten interviews afgenomen. Uit de verkregen gegevens komt naar voren, dat de deeltijdstudenten meer intrinsiek gemotiveerd zijn met betrekking tot de opleiding, dan dat zij zich gestuurd of verplicht voelen. Er is een verbondenheid met de mededeeltijdstudenten, echter de behoefte om met anderen samen te werken, te leren en te ontwikkelen is niet bij iedereen aanwezig. Inhoudelijk samen werken en leren met werkbegeleiders en docenten aan leeractiviteiten van deeltijdstudenten wordt “raar” gevonden en hiervoor lijkt volgens de respondenten binnen hun instelling nog onvoldoende draagvlak. Vanuit de opleiding worden wel initiatieven ontwikkeld om dat te bevorderen.

Conclusie

Alhoewel er onderkend wordt, dat het samenwerken bij leeractiviteiten een positief effect lijkt te hebben op het resultaat, lijkt er geen behoefte en motivatie te zijn om in een leernetwerk (met deeltijdstudenten, werkbegeleiders en docenten) samen te leren en te ontwikkelen door middel van studieopdrachten van deeltijdstudenten. Ondanks de uitgangspunten rondom samen werken en leren opgenomen in de “Beroepscode van Verpleegkundigen en Verzorgenden” lijkt er binnen de instellingen, waar de respondenten werkzaam zijn, meer aandacht te zijn voor het uitvoeren van het primaire proces en ziet men het leren en ontwikkelen van de medewerkers vooral als een persoonlijke aangelegenheid.

Trefwoorden: Psychological needs, Self Determination Theory, samen werken, samen leren, leernetwerken, deeltijdstudenten, verpleegkunde, leeractiviteiten.

Summary
Psychological Needs for Learning Together in Learning Networks
J.F. Koppejan

Background

In the current, quickly changing society it is important that people keep learning throughout life. However, learning as an adult differs from learning as an adolescent. Making vocational education more flexible could make it more accessible and attractive. Also, this could mean that vocational education is more adapted to the characteristics and needs of (working) students. The Self Determination Theory formulates as a starting point, that people are more motivated to work and learn when there is a connection to the three basic needs: the need for competence, the need for autonomy and the need for relatedness.

Aim

The aim of this thesis is to do research to the psychological needs of part-time students at higher vocational education for nursing, the colleagues of the part-time students and involved teachers, to learn together (in learning networks) during the education of the part-time students.

Participants, procedure, design

This research is executed with part-time bachelor nursing students (enrolled at Rotterdam University of Applied Sciences) according to a mixed method design. By performing a quantitative research, the motivation of the part-time students has been investigated. Out of interest for the factor “relatedness” within the SDT interviews are held to elaborate upon the quantitative results of the part-time students, work-field coaches and teachers.

Measures

The motivation of the students to start learning (again) for a longer period of time and develop themselves further is measured by using the “ZelfRegulatie Vragenlijst – Leren”. The psychological needs “autonomy”, “competence” and “relatedness” are investigated with help from the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSF-gereral). To get more information about the psychological needs regarding working together in learning networks additional individual and semi-structured interviews are held.

Results

For this research 152 part-time nursing students from Rotterdam were invited to participate. From these students 28 part-time students have participated (18%) in the quantitative part of the investigation. After this five (5) part-time students, six (6) work-field coaches and three (3) teachers have been interviewed. From the gained information it was found out that the part-time students are more motivated intrinsically with a regard to the educational course, without feeling obligated to follow the educational course. There is a clear connectedness between the part-time students, however the need to work together with the others, to learn and develop is not present with all these students. In terms of content, working together with the work-field coaches and teachers on learning activities of the part-time students is considered “weird. From the educational course perspective, initiatives are being developed to stimulate this, but in the working field this is not desirable yet.

Conclusion

Although working together on learning activities are acknowledged positively, it seems there is no need and motivation to learn together in a learning network (except with other part-time students) and developing through study assignments of part-time students. Despite of the starting-points of working together and learning together are included in the “Beroepscode van Verpleegkundigen en Verzorgenden” it seems that within the health care institutions, where the participants work, more focus is put on executing the primary process and learning and developing of the staff mostly is regarded personal affair.

Keywords: Psychological needs, Self Determination Theory, working together, learning together, learning networks, part-time students, nursing school, learning activities.

Inhoudsopgave

Inleiding	8
1.1 Probleemstelsels en doel van het onderzoek.....	8
1.2 Motivatie om te leren en te ontwikkelen.....	10
1.3 Individuele behoeften, motieven, drijfveren bij bindingen met anderen	11
1.5 Leernetwerken.....	13
1.6 Vraagstellingen	14
2. Methode.....	15
2.1 Ontwerp.....	15
2.2 Participanten.....	16
2.3 Materialen	16
2.4 Procedure	17
2.5 Data-analyse.....	19
3. Resultaten.....	19
3.1 Respondenten	19
3.2 Studentmotivatie om (weer) beroepsmatig een studie te gaan volgen en verschil in de afstudeerfase	21
3.3 Autonomy, competence en relatedness	22
3.4 Samen lerende activiteiten ondernemen.....	26
3.5 Eisen aan de leeractiviteiten om samenwerkend te kunnen leren	30
3.6 Voordelen van de vorming van een leernetwerk.....	32
4. Conclusie en discussie.....	33
4.1 Conclusie.....	33
4.1.1 De motivatie van studenten om (weer) beroepsmatig een studie te gaan ondernemen.....	34
4.1.2. Verandering van motivatie van de studenten gedurende de opleiding.....	34
4.1.3. Behoeften, drijfveren en motieven om samen met anderen lerende activiteiten te ondernemen.....	34
4.1.4. Eisen aan de leeractiviteiten om samenwerkend te kunnen leren	35

4.1.5. Voordelen van de vorming van een leernetwerk op het samen lerende activiteiten te ondernemen.....	36
4.2 Discussie	36
4.3 Het onderzoek nader bekeken	38
4.4. Aanbevelingen voor verder onderzoek	39
Referenties.....	41
Bijlage A. Informatiebrief en informed consent verpleegkundig onderzoek vragenlijsten...	44
Bijlage B. Informatiebrief en informed consent verpleegkundig onderzoek interviews	47
Bijlage C. ZelfRegulatie vragenlijst - Leren	53
Bijlage D. Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale – General Measure.....	57
Bijlage E. Topiclijst met interviewvragen.....	61
Bijlage F. Coderen van de kwalitatieve gegevens.....	63
Bijlage G. Poweranalyses.....	66

Behoeften, Drijfveren en Motieven om Samen te Leren in Leernetwerken

Inleiding

1.1 Probleemschets en doel van het onderzoek

In de huidige, snel veranderende maatschappij is het van belang dat mensen een leven lang blijven leren. Tegelijk is de deelname van volwassenen aan deeltijd hoger onderwijs de laatste jaren afgenomen (Ministerie van Onderwijs, 2014). De verklaring wordt gezocht bij het onderwijsaanbod: deeltijdopleidingen zijn nog te veel een afgeleide van voltijdonderwijs en er wordt onvoldoende rekening gehouden met de kennis en ervaring, die de volwassenen al hebben opgedaan, alsmede met hun leefsituatie.

Volwassen studenten hebben een ander, veelal rijker referentiekader dan adolescent voltijdstudenten. Dit referentiekader is onder andere gevormd door eerdere opleidingen en werk- en levenservaring. Daarnaast hebben deeltijdstudenten hbo-verpleegkunde al een eerdere studie gedaan en/of een beroep uitgeoefend (al dan niet in hun studiegebied). Hiermee hebben zij een professionele identiteit opgebouwd. Deze geeft weer hoe zij zichzelf zien als professional, welke waarden en normen zij belangrijk vinden voor de uitoefening van hun beroep en welk beeld zij hebben van het vak (Ruijters et al., 2015). Tot slot is het goed te realiseren dat studenten tijdens hun studie geregeld moeten prioriteren. Studeren in deeltijd betekent, dat studenten de opleiding combineren met andere taken, zoals werk, gezin of een andere opleiding. Een deeltijdopleiding met goed gevolg afronden, concurreert met andere taken, die soms meer prioriteit hebben (Waelen & Broecheler).

Flexibilisering van het beroepsonderwijs kan ervoor zorgen dat het toegankelijker en aantrekkelijker wordt en beter is afgestemd op de kenmerken en behoeften van (werkende) studenten. De opvattingen over hoe mensen leren en over hoe het onderwijs er uit zou moeten zien, zijn aan veranderingen onderhevig. Naast aanbodgerichte werkwijzen, met een systematische leerstofoverdracht aan homogene groepen, gericht op een duurzame ontwikkeling van cognitieve vermogens, groeit de belangstelling voor benaderingen waarin waarde wordt gehecht aan zelfstandiger leren op basis van intrinsieke motivatie (*Handreiking pilots flexibilisering hoger onderwijs*, 2016).

Bij verschillende opleidingen in het deeltijdonderwijs is de werkomgeving de belangrijkste leeromgeving. Hogescholen zijn bezig met het maken van de omslag naar het accent op werkplek-leren. Dit betekent dat er een actieve rol van de student (en werkomgeving) wordt gevraagd tijdens de opleiding. Studenten aan de hbo-verpleegkunde werken in de praktijk samen met collega's en vakgenoten (in opleiding), waarvan op basis van de gezamenlijke beroepscode ook wordt verwacht, dat zij kennis en vaardigheden voor het uitvoeren van het beroep op peil houden ("Beroepscode van Verpleegkundigen en Verzorgenden. Leidraad voor je handelen als professional.", 2015).

De Self Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000b) formuleert als uitgangspunt dat mensen meer gemotiveerd zijn voor werk en leren als er wordt aangesloten op drie basisbehoeften: de behoefte aan bekwaamheidsontwikkeling (competence), de behoefte aan zelfsturing (autonomy) en de behoefte aan het leggen van verbindingen met anderen (relatedness). Volgens deze theorie hebben mensen een sterke natuurlijke behoefte om hun vaardigheden, bekwaamheden en vakmanschap voortdurend uit te breiden en te versterken, mits zij daar zelf maar invloed op kunnen uitoefenen en het liefst in samenwerking met anderen.

Samenwerken en samen leren is dus belangrijk, zowel voor individuen als voor organisaties. Kennisdeling wordt genoemd als een voorwaarde om op veranderingen in de samenleving tijdig en slagvaardig te kunnen anticiperen. Vooral het delen van impliciete kennis en de conversie van impliciete kennis naar ‘deelbare’ expliciete kennis, is van vitaal belang voor de ontwikkeling en innovatiekracht van vrijwel iedere organisatie. Daarbij gaat het niet alleen om het leren van een selecte groep van individuen, maar is het van belang dat grotere groepen medewerkers in staat zijn om van en met elkaar te leren (Bitter-Rijkema et al., 2011).

In een leernetwerk kunnen kennis en praktijkvraagstukken in samenwerking met anderen (studenten samen met andere beroepsbeoefenaren) worden gedeeld, waardoor nieuwe kennis wordt ontwikkeld voor zowel het onderwijs als het werkveld. Mensen met verschillende achtergronden worden bij elkaar gebracht. Zij delen allemaal hun ervaringen, kennis en vragen met elkaar. Al deze netwerken zijn van waarde voor de verbetering en ontwikkeling van opleiding en werkveld (Berg, z.d.).

Om deeltijdstudenten meer in de gelegenheid te stellen hun vaardigheden, bekwaamheden en vakmanschap verder te ontwikkelen, waardoor ze gemotiveerder worden voor het leren, willen we tijdens het leren de samenwerking bevorderen (met een voorkeur voor het ontwikkelen van leernetwerken). Ondanks het belang om samen te leren en te werken, het liefst in een leernetwerk, moeten er vanuit het individu wel behoeften, drijfveren en motieven (psychological needs) aanwezig te zijn om tot deze samenwerking te komen. Ryan and Deci (2000b) benoemen hierin onder andere: “de behoeften, die mensen een gevoel geven van verbondenheid om in een directe relatie met anderen iets te ontwikkelen (relatedness)”. Echter, in de samenwerking tussen studenten (onderling), collega’s van studenten als professionals binnen organisaties en docenten verbonden aan de deeltijdopleiding van de student kunnen deze psychologische needs geheel verschillend zijn. Het doel van deze thesis is om door middel van een mixed method design onderzoek te doen naar de psychological needs van de deeltijdstudenten, de collega’s van de studenten en de betrokken docenten om samen te leren (in leernetwerken) tijdens de deeltijdopleiding van de student.

1.2 Motivatie om te leren en te ontwikkelen

De Self-determination theory is een empirisch gevalideerde theorie, die is gericht op motivatie, ontwikkeling en welbevinden. De theorie gaat ervan uit, dat de menselijke motivatie zich bevindt tussen niet-gemotiveerd en autonoom (intrinsiek) gemotiveerd zijn. Het type motivatie wordt onder andere bepaald door de sociale condities en context waarin iemand zich bevindt en de wijze waarop de psychologische behoeften van autonomie (autonomy), bekwaamheid (competence) en relationele verbondenheid met anderen (relatedness) wordt ervaren (Deci & Ryan, 2008). Autonomie is de perceptie om het gedrag zelf te mogen bepalen, vanuit eigen interesses en waarden, gericht op integratie en vrijheid. Autonomie moet niet verward worden met onafhankelijkheid. Bekwaamheid gaat over het gevoel effectief te zijn in de voortdurende interactie in de sociale omgeving en het ervaren van de mogelijkheid om de eigen capaciteiten te benutten. Het gaat hier dus niet om aangeleerd gedrag maar een gevoel van vertrouwen in eigen capaciteit en acties. Relationele verbondenheid betreft het gevoel verbonden te zijn met anderen, van zorgen en verzorgd worden, van ergens bij te horen en zich geliefd voelen. Het gaat ook over een gevoel van veiligheid en het hebben van een thuisbasis (Deci & Ryan, 2000).

Vanuit de gedachte, dat mensen van nature nieuwsgierig en geïnteresseerd zijn in en er een voorliefde voor leren is, gaan we er vanuit, dat mensen kennis willen ontwikkelen en zich onderwerpen van interesse eigen willen maken. Echter, veel aspecten in het leren en het ontwikkelen zijn niet meteen bevredigend of direct plezierig (Niemic & Ryan, 2009). De motivatie om te leren en ontwikkelen kan dan ontbreken. Niemic and Ryan (2009) veronderstellen, dat om mensen tot ontwikkeling en leren te laten komen, het nodig kan zijn om ze eerst extrinsiek te motiveren. Extrinsieke motivatie verwijst naar het gedrag dat wordt vertoond, omwille van een uitkomst die buiten de activiteit gelegen is. Niet de inhoud van het leren en ontwikkelen vanuit de eigen persoon, maar wel de uitkomsten hiervan, vormen hierbij de belangrijkste bron van motivatie (Ryan & Deci, 2000a). Door mensen op een juiste wijze te prikkelen, proberen we ze intrinsiek te motiveren. Intrinsieke motivatie is een belangrijke basis om tot leren te komen (Niemic & Ryan, 2009). Intrinsieke motivatie verwijst dan naar het gedrag, dat - in afwezigheid van externe prikkels - vertoond wordt (Ryan & Deci, 2000a). Dit gedrag wordt als prettig ervaren, omdat kennis ontwikkelen dan op zich leuk of interessant is en is gericht op de onderwerpen van de persoonlijke interesse (Ryan & Deci, 2000b).

Identificatie met het leer- en ontwikkelingsproces en dit proces vanuit de extrinsieke motivatie eigen maken, is essentieel voor een effectief psychologisch en academisch functioneren van studenten op alle niveaus (Niemic & Ryan, 2009). Toewerken naar autonomie en het vergroten van de bekwaamheid zijn hierin belangrijke stappen. Relationele verbondenheid is een belangrijke facilitator in dit proces. Uit onderzoek blijkt, dat studenten beter leren, wanneer ze intrinsiek gemotiveerder zijn

om zich te ontwikkelen en dat er hogere niveaus van welbevinden worden gevonden, wanneer op een juiste manier aan deze psychologische behoeften wordt voldaan (Niemi & Ryan, 2009).

Studenten aan de deeltijdopleiding hbo-verpleegkunde gaan een studie aan voor meerdere jaren. Zij hebben reeds eerder een opleiding op mbo en/ of hbo niveau gedaan en zijn werkzaam in de gezondheidszorg. Allen hebben een professioneel referentiekader opgebouwd, waaraan nu weer nieuwe kennis en ervaringen worden toegevoegd. Door het toepassen van de kennis en ervaringen vanuit de eerdere studie(s), door onder andere dit te delen met anderen, kan het opbouwen van een professionele identiteit worden versterkt.

1.3 Individuele behoeften, motieven, drijfveren bij bindingen met anderen

De behoefte aan sociale verbintenissen en erbij willen horen, is universeel. Baumeister and Leary (1995) geven aan, dat de behoefte om sterke interpersoonlijke relaties met anderen aan te gaan en in stand te houden, noodzakelijk zijn voor een goed psychologisch functioneren. Sociale relaties vervullen belangrijke behoeften met betrekking tot leven en overleven en om verder (in het leven) te komen. Uiteraard zijn er per individu verschillen in de manier, waarop de verbindingen worden aangaan en in de intensiteit van de verbindingen.

Eerder beschreven anderen, waaronder Maslow (1943) in “A theory of human motivation” al het belang van de sociale verbondenheid (belongingness). Sociale verbondenheid wordt door hem uitgewerkt bij de “love needs”; één van de vijf categorieën (physiological needs, safety needs, love needs, esteem needs en need for self-actualisation) op basis waarvan door hem de menselijke behoeften worden beschreven. Echter, een heldere definitie van behoeften blijft lastig, bijna onmogelijk te geven, ondanks dat intuïtief begrepen kan worden, wat behoeften zijn (Verjans, 2003).

Deci and Ryan (2000) halen voor het beschrijven van behoeften het werk van Murray (1938) aan, die behoeften definieert als “a construct (a convenient fiction or hypothetical concept) that stands for a force (the physico-chemical nature of which is unknown) in the brain region, a force that organizes perception, apperception, intellection, conation and action in such a way as to transform in a certain direction an existing, unsatisfying situation”. In SDT worden needs vervolgens omschreven als aangeboren psychologische “voedingsstoffen”, die essentieel zijn voor lopende psychologische groei, integratie en welzijn. Verjans (2003) merkt daarbij op, dat behoeften zowel door interne processen als door externe druk tot uiting kunnen komen.

Om psychologisch te kunnen groeien en het hiërarchische niveau van zelfvertrouwen en zelfactualisatie te kunnen bereiken, geeft Maslow (1943) aan, dat het individu verbintenis gaat zoeken met anderen en zich een plaats in een groep gaat verwerven. In verbintenis met anderen vormen individuen een groep. Daarbij kunnen individuen in verschillende groepen participeren. Binnen verschillende groepen kunnen individuen verschillende behoeften hebben en worden deze behoeften in

verschillende mate bevredigd. Wanneer een individu kiest en participeert in een groep, is dat – vanuit het individu gezien – (meestal) doelbewust. Iets in het groepslidmaatschap komt tegemoet aan de behoeften, drijfveren en motieven van het individu voor dat moment (Crawford & Salaman, 2012). Mackie and Smith (1998) benoemen hierin vier voor alle soorten groepen kenmerkende redenen, die overeen lijken te komen met de behoeften van Maslow: de behoefte aan verbondenheid (connectedness), het bereiken van (competitieve) doelen (goals, achievements) en de behoefte aan persoonlijke identiteit (self-identity) en (het vergroten van) zelfvertrouwen (self-esteem).

Lickel, Rutchick, Hamilton, and Sherman (2006) hebben onderzoek gedaan naar kenmerken van verschillende soorten groepen. Naast vriendengroepen en groepen met een sociale binding (geloof, cultuur, geslacht) benoemen zij ook taakgebonden groepen. Deze relatief kleine groepen kennen een grote mate van interactie gericht op een voor hen belangrijk, gezamenlijk onderwerp of opdracht. De groepen blijven meestal slechts bij elkaar voor de duur van het onderwerp of opdracht, waarna de individuen na afronding van de taak vaak hun eigen weg weer gaan.

Mensen functioneren het liefst in (verschillende) groepen. Dit geldt eveneens voor studenten tijdens een opleiding. Naast het samen leren in klassikaal en groepsverband, lijkt het logisch, dat studenten anderen tijdens hun studie opzoeken om samen aan de ontwikkeling te werken. Op basis van onderzoek lijkt de vraag of studenten gaan samenwerken tijdens hun studie eigenlijk van een mindere relevantie, dan de vraag met wie de studenten gaan samenwerken aan de gestelde taken te bereiken. Echter, door prioritering tijdens de studie is het niet altijd mogelijk om samen met anderen te studeren. De vraag is op welke manier we dat wel kunnen bevorderen door leeractiviteiten hierop af te stemmen.

1.4 Samenwerkend leren

Sociale interactie is cruciaal voor een effectieve samenwerking. Studenten kunnen in (effectieve) samenwerking met anderen (studenten) hun vermogen om kritisch te denken en creatief oplossingen voor problemen te zoeken, bevorderen. In samenwerking met anderen ontwikkelen zij meer interesse in het leerproces en zijn de eindproducten van de opdrachten van een hogere kwaliteit, dan wanneer zij deze alleen uitvoeren (Yang, Woomer, & Matthews, 2012). Kennis delen en overdragen en over de kennis met elkaar discussiëren, leidt tot een beter begrip, het herkennen van misvattingen over de kennis en het verbinden van nieuwe kennis aan reeds verworven kennis (Scager, Boonstra, Peeters, Vulperhorst, & Wiegant, 2016).

Samenwerkend leren (coöperatief leren) wordt omschreven als een aantal processen, waarbij lerenden in interactie met elkaar, meestal context gebonden, een specifiek doel of (de ontwikkeling van) een product realiseren. Om dit te kunnen bereiken, moet er onder andere aandacht zijn voor organisatorische factoren, zoals tijd, ruimte en het proces van groepsvorming. Ook dient er een

gezamenlijke noodzaak voor samenwerking aanwezig te zijn om kennis, veronderstellingen en overtuigingen te kunnen delen. (Kirschner, 2001).

Het meest belangrijke element om tot samenwerkend leren te komen, is de vorming van de groep. Een aantal mensen bij elkaar zetten met een opdracht tot samenwerken, is niet voldoende. In een gestructureerde en betekenisvolle groep wordt kennis verworven over het samenwerken, de individuele bijdragen aan het geheel, de verantwoordelijkheid om samen de taak af te ronden en de hulp, die aan de ander gegeven kan worden, waardoor leren en ontwikkeling tot stand kan komen. Samenwerkend leren heeft binnen dergelijke groepen een positieve bijdrage op de relationele, sociale verbondenheid en de motivatie (Yi & LuXi, 2012).

De tijd, waarin we kennis met elkaar kunnen delen en tot professioneel leren en ontwikkelen kunnen komen, staat vaak onder druk van de dagelijkse werkzaamheden en activiteiten. Kennis- en informatieverwerving via trainingen, modules en workshops lijkt tevens niet meer voldoende om op het vakgebied bij te blijven en nieuwe manier van leren zijn nodig. De grote hoeveelheid aangeboden informatie en de behoefte naar meer specialisatie van de professionals zorgen ervoor, dat expertise binnen een vakgebied meer gedeeld zal moeten worden met andere professionals. In de uitoefening van steeds complexere taken moet de professional steeds vaker de kennis van anderen en van andere bronnen kunnen benutten en raadplegen om de eigen kennis en ontwikkeling vorm te kunnen blijven geven. Professioneel leren gebeurt hierdoor steeds meer op de werkplek in samenwerking met andere professionals. “Just-in-time leren”, op het moment dat het nodig is (en de tijd het toelaat), wordt steeds belangrijker. We zullen dan ook meer moeten zoeken naar mogelijkheden om het leren in het werk van de professional te integreren (Bitter-Rijkema & Verjans, 2010).

1.5 Leernetwerken

Professionele leernetwerken leveren veel voordelen op. Ten eerste bevordert het de ontwikkeling van het individu, geven ze steun op het moment, dat we dat nodig hebben en – vanuit het perspectief van een organisatie – verbinden ze bij veranderingen en innovaties. Tevens bevordert het de mogelijkheid van en de support aan professionals bij het leven-lang-leren in de praktijk (Rajagopal, Joosten-ten Brinke, Van Bruggen, & Sloep, 2011). We definiëren professionele leernetwerken als het maken van verbindingen met andere professionals, met en zonder de intentie om voor langere tijd verbonden met elkaar te zijn, maar met de specifieke kennis, die elke deelnemer mee- en inbrengt in de samenwerking (Tempest & Starkey, 2004). Naast de professionele leernetwerken kunnen de verbindingen tussen de professionals ook gebruikt worden als bron voor de combinatie van leren en werken (Rajagopal et al., 2011).

Leren via netwerken ontstaat, wanneer deelnemers een gezamenlijk belang hebben, kennis met elkaar willen uitwisselen en ondersteuning willen geven of ontvangen bij het oplossen van problemen

(Sie et al., 2013). Een leernetwerk kenmerkt zich door een combinatie van individuen (niet alleen studenten) met dezelfde interesse op een bepaald gebied. Ze hebben een bepaalde relatie en werken aan een gemeenschappelijk doel. Vaak is het einddoel niet concreet te omschrijven, maar wisselen ze deskundigheid uit en zijn ze met elkaar op zoek naar nieuwe inzichten (Kessels & Smit).

Vanuit de relationele verbondenheid kunnen netwerken advies, informatie, kennis en expertise aan de deelnemers bieden (instrumental relationships), alsmede aanmoediging, vriendschap, ondersteuning en manieren om met elkaar te communiceren (emotional relationships). Door het leren via een netwerk kunnen studenten gemotiveerder worden voor kennisdeling door de verbinding met deskundige collega's (Sie et al., 2013).

In de huidige, snel veranderende maatschappij, waaronder de gezondheidszorg, is het van belang dat mensen een leven lang blijven leren. Studenten werken in de praktijk samen met collega's en vakgenoten (in opleiding), waarvan op basis van de gezamenlijke beroepscode ook wordt verwacht, dat zij kennis en vaardigheden voor het uitvoeren van het beroep op peil houden ("Beroepscode van Verpleegkundigen en Verzorgenden. Leidraad voor je handelen als professional," 2015). Dit geldt eveneens voor de docenten aan de deeltijdopleiding hbo-verpleegkunde. Door de veranderingen is het noodzakelijk, dat de betrokkenen nieuwe competenties ontwikkelen en dit op een juiste manier met elkaar uitwisselen en verbinden. Leernetwerken kunnen de samenwerkingsrelatie tussen het onderwijs- en het praktijkveld versterken en de ontwikkeling van de betrokkenen stimuleren (Verkleij & Francke, 2017).

1.6 Vraagstellingen

De centrale vraag, die in deze thesis onderzocht zal worden, is: "Welke behoeften, drijfveren en motieven (psychological needs) hebben studenten, collega's van studenten en docenten om tijdens de deeltijdopleiding van de studenten hbo-verpleegkunde in een leernetwerk samen tot leren te komen?".

De deelvragen luiden:

- a. Hoe (intrinsiek) gemotiveerd zijn studenten om (weer) beroepsmatig een studie, langer dan één jaar, te gaan ondernemen en zich verder te ontwikkelen?
- b. Verandert de (intrinsieke) motivatie van studenten, wanneer zij zich meer in de afstudeerfase van de opleiding bevinden, dan wanneer zij zich in de eerste jaren van hun studie bevinden?
- c. Welke behoeften, drijfveren en motieven (psychological needs) hebben studenten en collega's van studenten om samen met anderen lerende activiteiten te ondernemen?
- d. Aan welke voorwaarden dienen de leeractiviteiten, die studenten tijdens de deeltijdopleidingen dienen uit te voeren, volgens de studenten en collega's van studenten te voldoen om geschikt te zijn om samen te leren?

- e. Welke voordelen kan de vorming van een leernetwerk, volgens de student, collega's van een student en docenten aan de deeltijdopleiding van de studenten, hen bieden om samen lerende activiteiten tijdens (en na) de studie van de student te ondernemen?

2. Methode

2.1 Ontwerp

Om de hoofdvraag en de bijbehorende deelvragen te beantwoorden, is door middel van een mixed method design onderzoek gedaan naar de behoeften, drijfveren en motieven van studenten, collega's van studenten en docenten om tijdens de deeltijdopleiding van de student in een leernetwerk samen tot lerende activiteiten te komen. In eerste instantie is door middel van kwantitatief onderzoek antwoorden gezocht op deelvraag a.; "de motivatie van studenten om (weer) beroepsmatig een studie, langer dan één jaar, te gaan ondernemen en zich verder te ontwikkelen" en deelvraag b.: "de verandering van de motivatie, wanneer de studenten zich meer in de afstudeerfase van de opleiding bevinden, dan wanneer zij zich in de eerste jaren van de studie bevinden". Hiervoor is de ZelfRegulatie Vragenlijst – Leren afgenomen. De psychological needs "autonomy", "competence" en "relatedness" zijn onderzocht met behulp van de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSF-general).

Vanuit de interesse voor de factor "relatedness" binnen de SDT zijn er individuele, semigestructureerde interviews met studenten, werkbegeleiders en docenten gehouden om meer inzicht te krijgen in de psychologische needs met betrekking tot samenwerking bij de leeractiviteiten tijdens de studie. De vragen in de interviews waren gericht op het beantwoorden van en inzicht te krijgen in de meningen behorende bij de deelvragen c, d en e.

De resultaten van de interviews zijn voorgelegd aan de respondenten voor member checking en eveneens aan nieuwe respondenten voor feedback en het verkrijgen van meer inzicht in de psychological needs met betrekking tot het samen leren in leernetwerken. Op deze manier is meer diepgang en informatie gezocht om de verkregen data te interpreteren en de onderzoeksvragen te beantwoorden.

Het onderzoek is voor de start van de dataverzameling ingediend voor ethische toetsing bij de "commissie Ethische Toetsing Onderzoek" (cETO) van de Open Universiteit. Deze toetsing heeft plaats gevonden en het cETO heeft met betrekking tot de ethische toetsing een positief advies afgegeven. Via de Nederlandse Vereniging voor Medisch Onderwijs (NVMO) (<http://www.geneeskunde-utrecht.nl/nvmoerb/>) is een voorbeeld informatiebrief en voorbeeld informed consent formulier gebruikt om de bij dit onderzoek passende informatiebrieven en informed consent formulieren uit te werken (bijlage A en B).

2.2 Participanten

In het schooljaar 2017-2018 volgen aan de Hogeschool Rotterdam 152 deeltijdstudenten de deeltijdopleiding tot HBO-verpleegkundige. Deze “Rotterdamse” studenten zijn via een emailbericht uitgenodigd om aan het kwantitatieve deel van onderzoek mee te doen, waardoor deelvraag a en b beantwoord kan worden. De studenten, die voor het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek zijn uitgenodigd om de deelvragen c, d en e te beantwoorden, hebben zich via de kwantitatieve vragenlijst vrijwillig aangemeld. Aan het einde van de kwantitatieve vragenlijst is de vraag aan hen gesteld of zij mee wilden werken aan het vervolg van het onderzoek. Zij konden deze vraag beantwoorden met een ja of een nee en indien zij mee wilden werken, kunnen zij hun naam en emailadres in de vragenlijst invullen. Zij zijn in het tweede gedeelte van het onderzoek benaderd en hen is aanvullende informatie betreffende dit onderdeel van het onderzoek gegeven. Het aantal benodigde studenten is bepaald op basis van data-saturatie.

De studenten, die aan het onderzoek hebben deelgenomen, hebben allemaal een beroepsopleiding op mbo- en/ of hbo-niveau gevolgd en zijn tijdens hun deeltijdopleiding werkzaam in verschillende werkvelden van de gezondheidszorg, zoals de geestelijke gezondheidszorg (GGZ), de maatschappelijke gezondheidszorg (MGZ), als ook de algemene gezondheidszorg (AGZ). De studenten hebben tijdens de deeltijdopleiding één of meerdere collega’s (op een hbo-werkniveau), die de begeleiding tijdens de deeltijdopleiding als werkbegeleider vormgeven. Daarnaast zijn de studenten vanuit hun eerder beroepsopleiding vaak ook zelf werkbegeleider van studenten uit eerdere jaren van de hbo-verpleegkunde opleiding (zowel voltijds- als deeltijdopleidingen) of van opleidingen op mbo-niveau.

Werkbegeleiders van de deeltijdstudenten, die via hen hebben aangegeven in het tweede deel van het onderzoek mee te willen werken, zijn uitgenodigd om aan het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek mee te doen. Het aantal werkbegeleiders, dat naast de studenten in de rol van werkbegeleider is uitgenodigd om mee te doen, is wederom bepaald op basis van data-saturatie. Dit geldt eveneens voor de docenten, die gevraagd zijn feedback en aanvullende informatie op de onderzoeksresultaten te leveren.

2.3 Materialen

Om de motivatie van studenten te meten ten aanzien van het (weer) voor een langere tijd, beroepsmatig een studie te gaan ondernemen en zich verder te ontwikkelen, is met behulp van de ZelfRegulatie Vragenlijst – Leren (bijlage C) vier verschillende motivatietypes (1. externe regulatie/ externe verplichting, 2. geïntrojecteerde regulatie/ interne verplichting, 3. geïdentificeerde regulatie/ persoonlijk belang en 4. intrinsieke motivatie / plezier) gemeten op een vijfpuntsschaal (“helemaal niet belangrijk”, “helemaal wel belangrijk”). De ZelfRegulatie Vragenlijst – Leren is een

aangepaste versie van de Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-a) ontwikkeld door Ryan en Connel (1989). De vragenlijst bevat 16 items (4 items per motivatietype), waarbij de scores voor autonome of vrijwillige en gecontroleerde of verplichtende motivatie verkregen worden door het gemiddelde te nemen van respectievelijk de subschalen intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie en van geïntrojecteerde en externe regulatie.

De psychological needs “autonomy”, “competence” en “relatedness” zijn onderzocht met behulp van de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSF-general) (bijlage D). Zowel de vervulling als de frustratie met betrekking tot de psychological needs zijn belangrijk voor iemands ontwikkeling en welbevinden, alsmede ten aanzien van problemen met betrekking tot gedrag en het psychisch functioneren. Om deze beide componenten te meten, is vanuit de Basic Psychological Need Satisfaction Scale (BPNS) een nieuwe vragenlijst ontwikkeld met items rondom de vervulling en frustratie met betrekking tot de psychological needs: de BPNSF-general (Chen et al., 2015).

De vragen van de BPNSF-general zijn (zonder de strekking van de vragen aan te passen) in het kwantitatieve onderzoek vertaald naar het functioneren in de leer- en werksituatie van de student. Het instrument bevat – net als in de originele, gevalideerde Nederlandse versie – 24 vragen verdeeld over vier vragen per onderdeel (autonomy satisfaction, autonomy frustration, relatedness satisfaction, relatedness frustration, competence satisfaction en competence frustration). De antwoorden op de vragen konden gegeven worden op een vijfpuntsschaal (“helemaal niet waar”, “helemaal waar”).

Om meer informatie over de psychological needs met betrekking tot de samenwerking te verkrijgen, zijn interviews met studenten, werkbegeleiders en docenten gehouden. De interviews hadden een open, semigestructureerd karakter. Door het hanteren van de topiclijst (Bijlage E.) is er richting gegeven aan het interview, maar bleef er ruimte over om het interview aan te passen aan de specifieke geïnterviewde. Tevens is er voor de geïnterviewde ruimte om vrij op de vragen te reageren.

2.4 Procedure

De deeltijdstudenten van Hogeschool Rotterdam, die zijn uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen, zijn via een email benaderd. De namen en emailadressen van de studenten zijn afkomstig uit de adresgegevens van Hogeschool Rotterdam. Er is toestemming verkregen van het management van de deeltijdopleiding verpleegkunde om deze gegevens te gebruiken. Na het versturen van de emails zijn deze gegevens door de onderzoeker verwijderd. De persoonlijke gegevens van de studenten (naam en emailadres), die hebben aangegeven mee te willen werken aan het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek, zijn los van de antwoorden op de vragen in een aparte adreslijst opgeslagen. Op deze manier zijn de antwoorden niet te herleiden naar de persoonlijke gegevens en is anonimiteit

gewaarborgd. Op het moment dat door data-saturatie voldoende informatie uit de interviews is verkregen, zijn de persoonlijke gegevens van die studenten vernietigd.

De participanten hebben een email ontvangen met de informatiebrief (bijlage A), een toelichting op het onderzoek en een link naar de vragenlijst. Aan het begin van de kwantitatieve vragenlijst is een actieve check ingebouwd, waarin de participanten alleen door het positief antwoorden op het hebben gelezen van de informatie en het geven van toestemming voor deelname aan het onderzoek informed consent konden geven en aan het onderzoek deel konden nemen.

De vragen uit de vragenlijst, de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSF-general) samen met de vragen uit de ZelfRegulatie vragenlijst – Leren, zijn via een internetlink naar ThesisTools (<http://www.thesistools.com>) aan de deeltijdstudenten beschikbaar gesteld. Aan het einde van de vragenlijst is de student gevraagd om mee te willen werken aan het interview ten behoeve van het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek. Het was de deelnemende student vrij hier positief of negatief op te reageren.

Er is na twee weken een herhalingsmail met het verzoek tot deelname gestuurd aan de participanten. Het online onderzoek is één maand na de eerste uitnodiging gesloten, waarna de onderzoeker de data is gaan analyseren en interpreteren en tot eerste conclusies komt. Deze conclusies zijn aan de participanten in het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek voorgelegd in combinatie met de vragen uit Bijlage E..

Met de studenten, die aan het einde van de vragenlijst hebben aangegeven mee te willen werken aan het interview, is een afspraak gemaakt en tevens is het verzoek gedaan om een werkbegeleider uit te nodigen om mee te werken aan het onderzoek. Studenten, waar de werkbegeleider bereid was om te participeren, genoten de voorkeur om deel te nemen aan de interviews tegenover studenten, waar de werkbegeleider niet wenste mee te werken aan het onderzoek.

Als de student positief stond tegenover het deelnemen aan het interview, is tijdens het afgesproken bezoek de informatiebrief met het informed consent formulier voor het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek (bijlage B) met de student besproken. De student en de onderzoeker tekenen beide een exemplaar van het informed consent formulier, dat in het bezit van de onderzoeker en – indien dit gewenst werd - de geïnterviewde wordt gesteld. Eenzelfde procedure is met de deelnemende werkbegeleider en docenten doorlopen.

De interviews zijn opgenomen met behulp van een mobiele telefoon. Wanneer de onderzoeker tot de conclusie is gekomen, dat er tijdens de interviews geen aanvullende informatie meer kwam of dat er geen andere zienswijze meer aan het onderzoek kon worden toegevoegd, is er besloten om geen nieuwe interviews meer plaats te laten vinden. De studenten en/ of werkbegeleiders, waar nog een afspraak bij open stond, zijn geïnformeerd, dat er voldoende informatie uit voorgaande interviews is verkregen. Zij zijn bedankt voor de bereidheid om aan het onderzoek deel te nemen.

2.5 Data-analyse

De verzamelde kwantitatieve gegevens zijn na controle met behulp van het statistische programma IBM SPSS Statistics, versie 23 geordend en verwerkt. Door middel van het analyseren van de interne consistentie van de schalen van de Zelfregulatie – Leren en BPNSF-general, de correlatie tussen de schalen van de BPNSF-general, alsmede door middel van het toepassen van een t-toets bij het zoeken van verschillen tussen de groepen deeltijdstudenten, is nagegaan of de bevindingen wel of niet op toeval berusten.. Met behulp van het programma G*Power versie 3.1.9.2 is post-hoc een poweranalyse gemaakt ten behoeve van de onderzoeksresultaten.

Na het transcriberen van de interviews zijn deze gegevens door de onderzoeker geordend en met behulp van het kwalitatieve statistische programma Atlas.ti, versie 7.5.7 gecodeerd (Bijlage F.). Hierbij is geen hulp van anderen gevraagd en ontvangen. In de fase van analyse lag de nadruk op de integratie van de bevindingen door verbanden te leggen tussen de categorieën. Deze resultaten zijn gebundeld en ter controle voorgelegd aan studenten, werkbegeleiders (member checking) en docenten, betrokken bij de deeltijdopleiding van de studenten. De feedback is gebruikt om de informatie aan te vullen, te nuanceren en te verdiepen.

3. Resultaten

Om de hoofdvraag en de bijbehorende deelvragen te beantwoorden, is door middel van een mixed method design onderzoek gedaan naar de behoeften, drijfveren en motieven van studenten, collega's van studenten en docenten om tijdens de deeltijdopleiding van de student in een leernetwerk tot samen lerende activiteiten te komen. Door middel van kwantitatief onderzoek is antwoord gezocht op de vraag, wat de motivatie van studenten is om (weer) beroepsmatig een studie, langer dan één jaar, te gaan ondernemen en zich verder te ontwikkelen. Volgens de uitgangspunten van de SDT ontwikkelen mensen zich gemotiveerder, wanneer er wordt aangesloten op drie basisbehoeften (competence, autonomy en relatedness) . Aanvullend is in kwantitatief onderzoek gedaan naar de beleving van de deeltijdstudenten op autonomy, competence en relatedness.

3.1 Respondenten

Aan de Hogeschool Rotterdam zijn op het moment van het onderzoek 152 deeltijdstudenten verpleegkunde in verschillende studie jaren van de opleiding ingeschreven. Deze “Rotterdamse” deeltijdstudenten zijn allemaal via email uitgenodigd om aan het kwantitatieve deel van het onderzoek mee te doen. Hierbij is geen onderscheid gemaakt in leeftijd, geslacht, afkomst, vooropleiding of andere (demografische) kenmerken.

Van de uitgenodigde deeltijdstudenten hebben 39 studenten (26%) een start gemaakt met het kwantitatieve onderzoek. Eén student heeft het onderzoek direct afgebroken en bij één student is het onderzoek gestopt, vanwege het niet lezen van de onderzoeksinformatie. Het aangeven, dat de

onderzoeksinformatie is gelezen en het hierdoor geven van informed consent, was een voorwaarde om aan het onderzoek deel te kunnen nemen. Van de overgebleven 37 deeltijdstudenten hebben 33 studenten (22%) de Zelfregulatievragenlijst-Leren volledig ingevuld. De BPNSF-general vragenlijst is door 28 studenten (18%) ingevuld (Tabel 1.).

Post-hoc is er een poweranalyse uitgevoerd ten behoeve van de kwantitatieve resultaten (Bijlage G.). De power voor de correlatie van de Zelfregulatievragenlijst-Leren (n=33) is 40% en van de BPNSF-general (n=28) is 35%. De power bij de onderzochte verschillen tussen de groep reguliere deeltijdstudenten (n=17) en afstudeerders (n=16) op de Zelfregulatievragenlijst-Leren is 29% en bij de onderzochte verschillen tussen de reguliere deeltijdstudenten (n=14) en afstudeerders (n=14) op de BPNSF-general is 25%. Niet significante resultaten in de uitkomsten kunnen op basis van de poweranalyses het gevolg zijn van te weinig power door de lage respons op de vragenlijsten.

Tabel 1. *Verdeling van respondenten, die de vragenlijst volledig, gedeeltelijk of niet hebben ingevuld, verdeeld over de verschillende studie jaren.*

Startjaar opleiding	Aantal		Aantal		Aantal	
	reacties op	het onderzoek %	beide	vragenlijsten	Zelfregulatie	vragenlijst
			ingevuld	%	ingevuld	%
2017 - 2018	3	7.7	3	7.7	3	7.7
2016 – 2017	16	41.0	14	35.9	11	28.2
2015 – 2016	12	30.8	11	28.2	11	28.2
2014 – 2015	5	12.8	4	10.2	3	7.7
Eerder of anders	1	2.6	1	2.6	0	0
Ontbrekende informatie	2	5.1	6	15.4	11	28.2
Totaal	39	100	39	100	39	100

Om de deelvragen c, d en e te beantwoorden, zijn semigestructureerde interviews gehouden met deeltijdstudenten (n=5), werkbegeleiders van de studenten (n=6) en docenten verbonden aan de deeltijdopleiding (n=3). Er heeft hierbij aanvullend geen selectie plaats gevonden tussen de aangemelde deeltijdstudenten en werkbegeleiders in opleidingsjaar, werkveld of andere (demografische) kenmerken. De docenten zijn op basis van beschikbaarheid geselecteerd.

De deeltijdstudenten hebben na het invullen van de online vragenlijsten laten weten, dat zij mee wilden werken aan het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek. Zij konden aangeven, dat zij direct uitgenodigd mochten worden voor een interview (n=4) of dat zij – voordat een afspraak gemaakt mocht worden voor een interview – eerst nog meer informatie over dit gedeelte van het

onderzoek wilden ontvangen ($n=7$). Via de deeltijdstudenten zijn de werkbegeleiders benaderd. De docenten zijn rechtstreeks benaderd door de onderzoeker. Het aantal interviews is per doelgroep afgebakend door middel van data-saturatie. Wanneer de onderzoeker tot de conclusie is gekomen, dat er tijdens de interviews geen aanvullende informatie meer kwam of dat er geen andere zienswijze meer aan het onderzoek kon worden toegevoegd, is er besloten om geen nieuwe interviews meer plaats te laten vinden.

Deeltijdstudenten volgen een opleiding, die minimaal 3 jaar duurt. Na de eerste twee studiejaar, die bestaan uit diverse vakinhoudelijke modules, gaat de student in het derde studiejaar de laatste, afstudeerfase in. In de resultaten van het onderzoek is onderscheid gemaakt tussen deze twee groepen: de “reguliere” deeltijdstudent (start opleiding vanaf 2016) en de “afstudeerder” (eerder dan 2016 gestart met de opleiding).

3.2 Studentmotivatie om (weer) beroepsmatig een studie te gaan volgen en verschil in de afstudeerfase

De motivatie van studenten om (weer) voor een langere tijd, beroepsmatig een studie te gaan ondernemen en zich verder te ontwikkelen, is gemeten met behulp van de ZelfRegulatie Vragenlijst – Leren. De ZelfRegulatie Vragenlijst – Leren kent vier verschillende motivatietypes (1. externe regulatie/ externe verplichting, 2. geïntrojecteerde regulatie/ interne verplichting, 3. geïdentificeerde regulatie/ persoonlijk belang/ vrijwillige verplichting en 4. intrinsieke motivatie / plezier), die worden gemeten op een vijfpuntsschaal (“helemaal niet belangrijk (1)”, “helemaal wel belangrijk (5)”).

Per motivatietype zijn vier vragen gesteld. De scores van die vier vragen zijn bij elkaar opgeteld en door vier gedeeld. Voor elk motivatietype is Cronbach’s alpha berekend (externe verplichting: $\alpha = .992$; interne verplichting: $\alpha = .994$; persoonlijk belang: $\alpha = .992$; intrinsieke motivatie: $\alpha = .997$). Er is voldoende interne consistentie om met deze schalen verder te werken. Het weglaten van items resulteert nergens in een grotere Cronbach’s alpha.

De ZelfRegulatie Vragenlijst – Leren beschrijft een samenhang tussen enerzijds de intrinsieke en vrijwillige motivatie/ persoonlijk belang en anderzijds de externe en interne verplichting. In navolging van het onderzoek van Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, and Lens (2009) zijn de items “externe verplichting” en “interne verplichting” samengevoegd tot het item “gecontroleerde autonomie” ($\alpha = .995$) en zijn de items “persoonlijk belang” en “intrinsieke motivatie” samengevoegd tot “autonome motivatie” ($\alpha = .997$). Ook hier is er voldoende interne consistentie om met deze items verder te werken. Het weglaten van items resulteert ook hier nergens in een grotere Cronbach’s alpha.

Op basis van de verkregen resultaten is te zien, dat de deeltijdstudenten, die aan het onderzoek hebben deelgenomen, de opleiding over het algemeen meer vanuit autonome motivatie ($m=3.90$) volgen, dan dat zij zich hiertoe gecontroleerd voelen om dit te doen ($m=1.75$). Zowel de reguliere deeltijdstudenten als de afstudeerders ervaren een hogere autonome motivatie ($m=3.90$). Binnen de

groep afstudeerder is er wel meer sprake van ervaren controle ($m=1.90$), dan binnen de reguliere groep ($m=1.61$) (Tabel 2.). Op basis van een independent samples t-test is er geen significant verschil tussen de groepen op gecontroleerde motivatie en autonome motivatie gevonden. In de correlatie tussen gecontroleerde en autonome motivatie wordt een verwachte, negatieve samenhang gezien. Deze samenhang is niet significant.

Tabel 2.

Aantallen, gemiddelden, mediaan en standaardafwijking van de motivatietypes bij deeltijdstudenten verpleegkunde aan de Hogeschool Rotterdam

fase van de opleiding		gecontroleerde motivatie	autonome motivatie
Reguliere fase opleiding	N	17	17
	Gemiddelde	1.6103	3.8971
	Std. Deviatie	.49781	.69910
Afstudeerfase	N	16	16
	Gemiddelde	1.8984	3.8984
	Std. Deviatie	.88296	.89352
Total	N	33	33
	Gemiddelde	1.7500	3.8977
	Std. Deviatie	.71466	.78652

3.3 Autonomy, competence en relatedness

De psychological needs “autonomy”, “competence” en “relatedness” zijn onderzocht met behulp van de Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSF-general). Zowel de vervulling van de behoeften als de frustratie met betrekking tot de psychological needs zijn belangrijk voor iemands ontwikkeling en welbevinden, alsmede ten aanzien van problemen met betrekking tot gedrag en het psychisch functioneren. De antwoorden op de vragen konden gegeven worden op een vijfpuntsschaal (“1=helemaal niet waar”, “5=helemaal waar”).

Per behoefte-type zijn er vier vragen gesteld, die bij elkaar opgeteld en door vier gedeeld zijn. Hierdoor kan een minimale score van 1 en een maximale score van 5 per behoefte-type worden behaald. Cronbach’s alpha is berekend voor de schalen “autonomy vervulling” ($\alpha=.564$), “autonomy frustratie” ($\alpha=.793$), “relatedness vervulling” ($\alpha=.742$), “relatedness frustratie” ($\alpha=.690$), “competence vervulling” ($\alpha=.510$) en “competence frustratie” ($\alpha=.737$). Het weglaten van de eerste vraag bij “autonomy vervulling” vergroot Cronbach’s alpha ($\alpha=.669$). Door het weglaten van de laatste vraag bij “relatedness frustratie” wordt Cronbach’s alpha vergroot ($\alpha=.797$) en het weglaten van de tweede vraag bij “competence vervulling” vergroot ook Cronbach’s alpha ($\alpha=.673$). Aangezien de

gevalideerde vragenlijst van Chen et al. (2015) is gebruikt en Cronbach's alpha in die studie voor de nieuwe schalen voldoende groot was ($\alpha > .70$ op alle schalen), is er voor gekozen om alle vragen te behouden.

Een algemeen beeld, dat uit de resultaten van de BPNSF-general naar voren komt (Tabel 3.), is het feit dat de deeltijdstudenten op de factor "autonomy" iets meer vervulling ($m=3.27$) dan frustratie ($m=2.96$) ervaren. Enerzijds wordt vrijheid ervaren in de manier, waarop de studie kan worden ingericht, maar er wordt ook externe sturing/ druk ervaren, waardoor de deeltijdstudenten ervaren zelf minder richting te kunnen geven aan hun studie. Alhoewel er enig verschil aanwezig is tussen de reguliere deeltijdstudenten en de afstudeerders, zijn deze verschillen op basis van een independent samples t-test niet significant voor de vervulling bij autonomie en voor frustratie bij autonomie.

Een ander beeld wordt gezien bij de factor "relatedness". Ondanks kleine verschillen in de gemiddelden per fase van de opleiding, ervaren de deeltijdstudenten over het geheel genomen een verbondenheid met anderen tijdens de opleiding. Het totaal van de deeltijdstudenten ervaart meer vervulling in de binding met anderen ($m=3.79$). Frustratie over de binding met anderen scoort lager ($m=1.49$). De independent samples t-test geeft aan, dat de eventuele verschillen in de fase van de opleiding niet significant zijn bij vervulling op de factor "relatedness" en frustratie op de factor "relatedness".

Een vergelijkbaar beeld op de totalen bij de factor "competence", met een iets lager gemiddelde voor vervulling ($m=3.29$) en hoger gemiddelde op frustratie ($m=1.76$) dan bij "relatedness. Deeltijdstudenten voelen zich matig-voldoende bekwaam om de studie te volgen. Afstudeerders lijken iets meer vervulling op de schaal "competence" te ervaren en zich bekwaamer te voelen ($m=3.46$), dan deeltijdstudenten, die in de eerste fase van de opleiding bevinden ($m=3.13$). De independent samples t-test laat zien, dat dit verschil niet significant is. Een vergelijkbaar, niet-significant resultaat op de independent samples t-test zien we bij frustratie op de factor "competence", echter dan omgekeerd.

Tabel 3.

Aantallen, gemiddelden, mediaan en standaardafwijking van de psychological needs “autonomy, competence en relatedness” bij deeltijdstudenten verpleegkunde aan de Hogeschool Rotterdam

opleidingsfase		autonomy vervulling	autonomy frustratie	relatedness vervulling	relatedness frustratie	competence vervulling	competence frustration
Reguliere fase opleiding	N	14	14	14	14	14	14
	Gemiddelde	3,2321	3,0714	3,6964	1,4821	3,1250	1,8571
	Std. Deviatie	,71699	,97285	,54753	,52316	,53484	,79490
Afstudeerfase	N	14	14	14	14	14	14
	Gemiddelde	3,3214	2,8571	3,8750	1,5000	3,4643	1,6607
	Std. Deviatie	,67531	,93908	,71891	,60447	,58718	,79425
Totaal	N	28	28	28	28	28	28
	Gemiddelde	3,2768	2,9643	3,7857	1,4911	3,2946	1,7589
	Std. Deviatie	,68496	,94456	,63360	,55479	,57757	,78611

Voor de resultaten van de BPNSF-general is de correlatie berekend. De negatieve samenhang tussen vervulling en frustratie is op alle zelfde behoeftetypes te zien (Tabel 4.). Deze samenhang is significant (autonomy: $r=-0.528$; $p=0.04$; relatedness: $r=-0.486$; $p=0.009$; competence: $r=-0.796$; $p=0.00$). Deeltijdstudenten, die meer vervulling van de psychological needs ervaren, zijn minder gefrustreerd en andersom. Tussen de verschillende psychological needs zien we eveneens een samenhang. Deeltijdstudenten, die meer vervulling ervaren op de factor autonomy, ervaren ook significant meer vervulling op de factor competence ($r=0.559$; $p=0.002$). Zelf richting en invulling kunnen geven aan je studie (autonomy) kan dus het gevoel van bekwaamheid met betrekking tot de studie (competence) versterken. De relatie met betrekking tot de factor vervulling bij autonomy en relatedness laten eveneens een positieve samenhang zien, maar deze relatie is niet significant. Studenten, die meer vervulling ervaren op de binding met anderen (relatedness), ervaren eveneens (significant) meer vervulling bij competence ($r=0.432$; $p=0.022$). Een sterkere binding met anderen (relatedness) geeft eveneens een gevoel van meer bekwaam zijn voor de studie.

Een vergelijkbaar resultaat zien we bij frustratie op de psychological needs. Bij alle factoren is een onderling positieve samenhang te zien. De samenhang tussen frustratie bij relatedness met frustratie bij competence ($r=0.637$; $p=0.00$) en de samenhang tussen frustratie bij autonomy met frustratie bij competence ($r=0.403$; $p=0.034$) zijn significant. Deeltijdstudenten, die frustratie ervaren op de binding met anderen (relatedness) of frustratie op de factor autonomy voelen zich eveneens minder bekwaam (competence) met betrekking tot hun studie. De samenhang tussen frustratie bij relatedness en frustratie bij autonomy is enigszins aanwezig, maar niet significant.

Tabel 4.*Correlatie tussen autonomy, relatedness en competence. (n=28)*

		autonomy vervulling	autonomy frustratie	relatedness vervulling	relatedness frustratie	competence vervulling	competence frustration
autonomy vervulling	Pearson Correlatie Sig. (2-zijdig)	1					
autonomy frustratie	Pearson Correlatie Sig. (2-zijdig)	-,528** ,004	1				
relatedness vervulling	Pearson Correlatie Sig. (2-zijdig)	,328 ,088	-,036 ,854	1			
relatedness frustratie	Pearson Correlatie Sig. (2-zijdig)	-,133 ,499	,309 ,110	-,486** ,009	1		
competence vervulling	Pearson Correlatie Sig. (2-zijdig)	,559** ,002	-,281 ,147	,432* ,022	-,295 ,128	1	
competence frustration	Pearson Correlatie Sig. (2-zijdig)	-,542** ,003	,403* ,034	-,461* ,014	,637** ,000	-,796** ,000	1

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Deeltijdstudenten, die meer vervulling op de psychological needs “autonomy”, “relatedness” en “competence” ervaren, zullen volgens de SDT een andere (autonomere) motivatie ervaren in het werken en het leren, dan deeltijdstudenten, die meer frustratie ervaren. Wanneer we een correlatie berekenen tussen de verschillende psychological needs en de motivatietypen is er een positieve samenhang te zien tussen de vervulling van de behoeften en autonome gemotiveerdheid, alsmede tussen frustratie en gecontroleerde gemotiveerdheid. We vinden een negatieve, significante samenhang tussen frustratie bij “autonomy” en autonome motivatie ($r=-.452$, $p=.016$). De overige samenhang tussen de motivatietypen en verschillende psychological needs is niet significant.

Bij het apart berekenen van de correlatie voor de reguliere deeltijdstudenten en afstudeerders tussen de psychological needs en motivatietypen vinden we eveneens een negatieve, significante samenhang bij de regulier deeltijdstudenten tussen frustratie bij “autonomy” en autonome motivatie ($r=-.603$, $p=.022$), maar ook een positieve, significante samenhang tussen vervulling van de

“autonomy” en de autonome motivatie ($r=.711$, $p=.004$). De overige samenhang is niet significant. De samenhang bij de groep afstudeerders is nergens significant (Tabel 5.)

Op basis van deze resultaten kunnen er (met uitzondering van de hierboven genoemde significante relaties) geen algemeen geldende conclusies op basis van dit onderzoek worden getrokken. De uitgangspunten van de SDT kunnen op basis van de resultaten en van weinig power voor dit onderzoek niet worden bekrachtigd of worden verworpen.

Tabel 5.

Correlatie tussen de psychological needs (autonomy, relatedness en competence) en de motivatietypes (gecontroleerde en autonome motivatie) bij alle deeltijdstudenten. (n=28)

		Gecontroleerde motivatie	Autonome motivatie
autonomy	Pearson Correlatie	-.178	.107
vervulling	Sig. (2-zijdig)	.364	.588
autonomy	Pearson Correlatie	.313	-.452*
frustratie	Sig. (2-zijdig)	.105	.016
relatedness	Pearson Correlatie	-.037	.211
vervulling	Sig. (2-zijdig)	.853	.282
relatedness	Pearson Correlatie	.349	-.347
frustratie	Sig. (2-zijdig)	.069	.070
competence	Pearson Correlatie	-.201	.228
vervulling	Sig. (2-zijdig)	.305	.243
competence	Pearson Correlatie	.323	-.299
frustration	Sig. (2-zijdig)	.094	.123

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3.4 Samen lerende activiteiten ondernemen

Om inzicht te krijgen in de psychological needs van deeltijdstudenten, collega's van deeltijdstudenten en docenten, verbonden aan de deeltijdopleiding, om samen te werken (in een leernetwerk) en samen te leren, zijn interviews gehouden. De respondenten zijn, voor zover mogelijk, geïnterviewd binnen de eigen organisatie. Voor drie respondenten was dat niet mogelijk in verband

met beperkingen binnen de organisatie om audio apparatuur mee naar binnen te mogen nemen en de opnames te maken. Om deze reden zijn de interviews met deze respondenten binnen het opleidingsinstituut gehouden.

De deeltijdstudent is een gediplomeerde verpleegkundige (Netherlands Qualification Framework (NLQF) niveau 4), die zich verder ontwikkelt tot een verpleegkundige op NLQF niveau 6. Tijdens de opleiding ervaart de deeltijdstudent vaak vanuit oude traditionele (behavioristische) patronen, dat ze niet meer (volwaardig) als gediplomeerde collega wordt gezien, maar dat zij vaak de “mindere” positie van leerling toebedeeld krijgt. Deeltijdstudenten ervaren dat in de positie die zij op de afdeling innemen, de reacties van de collega’s en in de beoordeling door hun leidinggevenden: *“Ineens word je anders beoordeeld door je collega’s en leidinggevende en dat vind ik jammer. Als het nodig was geweest, dan had dit daarvoor al gemoeten als ik niet voldeed. Hierdoor word je onzeker en ga je twijfelen aan heel veel dingen”*. Deze positie wordt ook vanuit de opleiding gestimuleerd: *“Vanuit school hebben ze gezegd: je moet je als student opstellen”*. Hierdoor wordt de deeltijdstudent minder uitgedaagd om de in de opleiding opgedane kennis en vaardigheden “automatisch” te delen en volgen zij de opleiding voornamelijk vanuit een persoonlijk belang. Het samen werken en leren wordt bij het kiezen van een vervolgopleiding dan niet gezien als een bijdrage aan het beroep of het nakomen van één van de uitgangspunten uit de beroepscode: “Als verpleegkundige draag ik bij aan het opbouwen, toepassen en verspreiden van (ervarings)kennis” (“Beroepscode van Verpleegkundigen en Verzorgenden. Leidraad voor je handelen als professional,” 2015). Volgens een docent zijn studenten hier zelf ook enigszins verantwoordelijk voor: *“Studenten hebben al kennis en vaardigheden vanuit eerdere opleidingen en door praktijkervaring, maar omdat ze op een opleiding zitten, vergeten ze dat ook makkelijk terug te brengen naar de praktijk. Ze schieten in de rol van student en benutten en onderkennen niet welke kennis en vaardigheden ze al bezitten om de rol van de gelijkwaardige collega op te pakken en neer te zetten.”*

Het is niet verwonderlijk, dat de deeltijdstudent zichzelf in de leerlingrol plaatst en laat plaatsen. De informatie vanuit de opleiding is incongruent (*“stel je op als student”* versus *“breng je kennis en ervaring in in de praktijk”*) en in de praktijk wordt de deeltijdstudent eveneens niet gestimuleerd om als professional in ontwikkeling kennis en ervaringen te delen. De deeltijdstudent neemt dan een herkenbare en geaccepteerde rol (die van leerling) aan in de groep om erbij te kunnen horen en binnen de verwachtingen te kunnen functioneren.

Deeltijdstudenten krijgen tijdens hun opleiding diverse (praktijkgerichte) opdrachten, die zij samen (met andere deeltijdstudenten) dienen uit te werken. Alhoewel de respondenten voordelen zien in het samenwerkend leren (*“Ik denk dat de kwaliteit van het product dan ook verder omhoog gaat. Je kunt dan de ervaring en expertise van allebei in het product verwerken.”* en *“Ik denk zeker dat het een grote meerwaarde heeft. Er komt meer verdieping op een onderwerp. Ik denk dat sommige studenten*

individueel heel erg aan de oppervlakte blijven, dus dat je met elkaar meer de diepte in kunt gaan.”), is de behoefte om samenwerkend te leren niet bij iedereen aanwezig (“Het is mijn opdracht en daar moet ik in leren en moet ik in groeien.” en “Ik maakt het liefst alle opdrachten alleen. Dan hoef ik geen rekening met anderen te houden. Dan kan ik op mijn eigen manier werken, zoals ik wil.”). Als een deeltijdstudent dient samen te werken aan een leeractiviteit, kiest zij haar samenwerkingspartner graag zelf op basis van ervaringen, persoonlijke voorkeuren of resultaten (“Met klasgenoten, maar ik moet wel zeggen, dat ik daar een beetje selectief in was. Liever met gedreven leerlingen, zoals ikzelf. In het begin van het jaar weet je nog niet precies wie bij elkaar hoort, maar dat heb je heel snel door. Bij het begin van de opdracht nam je de handleiding door en dan kon je zien of het een groepsopdracht was en dan ging je elkaar al matchen.”). Studenten hebben daarbij verwachtingen van de samenwerkingspartner(s), die meestal gericht zijn op het behalen van een zo hoog mogelijk resultaat, maar ook op het zo goed en plezier mogelijk doorlopen van het leerproces (Tabel 6.).

Tabel 6.

Verwachtingen van studenten met betrekking tot de samenwerkingspartner(s) gericht op het resultaat en/ of proces bij het (verplicht) samen uitwerken van leeractiviteiten.

	Gericht op het te behalen resultaat	Gericht op het proces
Verwachtingen	Dezelfde capaciteiten	Wederzijdse steun
	Hetzelfde doel voor ogen	Op elkaar kunnen bouwen
	Perfectionisme	Goed kunnen vinden met elkaar
	Elkaar aanvullen op kwaliteiten	Vergelijkbaar tempo
	Vergelijkbaar inzicht in de opdracht	Gemotiveerd
	Goed werk leveren	Afspraken maken en nakomen
	Maximale eruit halen	Met elkaar blijven communiceren
	Geen kantjes eraf lopen	Op tijd inleveren/ deadlines

De studenten hebben tijdens de deeltijdopleiding collega's (op een hbo-werkniveau), die de begeleiding tijdens de deeltijdopleiding als werkbegeleider dienen vorm te geven. Hieronder valt ook de begeleiding bij de uitwerking van de leeractiviteiten in de praktijk. Uit de interviews komt naar voren, dat deze begeleiding voornamelijk coachend en beoordelend is op het proces en minder tot niet gericht is op het kwalitatief verbeteren van de inhoud door bijvoorbeeld het aandragen van relevante literatuur of het delen van praktijkervaringen (“Als ik een opdracht krijg, dan is het voor mij meestal een grote warboel: waar moet ik aan denken, welke richting moet ik op. Als ik dan naar de werkbegeleider ga, dan krijg ik door middel van coaching hulp in het bepalen van de richting van mijn onderwerp, alsmede ondersteuning bij het duidelijk krijgen van de opdracht.”). Vanuit eerdere

opleidingen en ervaringen kent de student meestal ook niet het inhoudelijk samenwerken aan opdrachten met een werkbegeleider of gediplomeerde collega. Een student zegt over het inhoudelijk samenwerken met een werkbegeleider: *“Ik zou het wel heel raar vinden, omdat ik in mijn studies eigenlijk nog nooit zo een structuur heb meegemaakt. Dat ben ik niet gewend en daarom vind ik het vreemd. Deze rol past eigenlijk niet in mijn beeld van een collega en werkbegeleider.”*

In de gezondheidszorg wordt het inhoudelijk samenwerken aan de leeractiviteiten van een student met een collega als “niet gewenst” ervaren. *“Het zou perfect zijn, maar eigenlijk hoort het niet. In de ziekenhuiscultuur en cultuur in de gezondheidszorg hoort het niet en vinden we het ook niet gewenst. Collega’s staan er ook niet altijd voor open, omdat ze niet altijd mee willen gaan in de ontwikkelingen en vernieuwingen. Ze doen het werk het liefst altijd op dezelfde manier en vinden veranderen dan moeilijk.”* Studenten verwachten van hun werkbegeleiders wel, dat ze betrokken zijn bij de opleiding van de student, kritisch zijn op de inhoud van het product, feedback geven (op basis van de beoordelingscriteria van de opdracht) en dat ze meedenken en oplossingen aandragen, wanneer de student vastloopt (procesbegeleiding). Studenten denken, dat wanneer de werkbegeleider inhoudelijk meer met de opdrachten zou gaan doen, *“dat de werkbegeleiders daarin geschoold zouden moeten worden. Hoe wij tegenwoordig opdrachten moeten maken en dan vooral gericht op werkbegeleiders, die je al langere tijd geleden hun diploma hebben gehaald, zijn zij echt niet meer thuis in de opdrachten, die wij nu van de hogeschool krijgen. Daarin denk ik, dat zij dan eerder geschoold moeten worden, dan dat opdrachten aangepast zouden moeten worden.”*

De werkbegeleiders geven in de interviews een vergelijkbaar beeld. *“Ik zou er samen mee gaan zitten. Ik vind het leuk om dan te helpen aan de opdracht, maar ik vraag mij af of mijn collega’s dat leuk en goed zouden vinden. Dus ik denk wel dat ik mee zal helpen, maar niet mee zal schrijven. Het is de opleiding van de student en de student moet aangeven wat zij wil leren. Ik heb zelf geleerd, dat als iemand iets voorkauwt, dat het dan niet blijft hangen. Dus dan schiet het niet zo op. Ik zou aangeven, dat ik de uitwerking van de opdracht zou willen lezen. Anders kan ik geen gericht feedback geven. Ik probeer dan de coachende rol aan te nemen.”* Er is geen behoefte aan het inhoudelijk meedenken en meeschrijven aan leeractiviteiten (het is tenslotte de studie van de student), waardoor eveneens het eigen leren en de eigen ontwikkeling van de werkbegeleider wordt bevorderd. De voordelen van samen werken en leren (*“vooral als het een opdracht is, waar je als werkbegeleider niet zoveel van weet, dan zou je er samen in kunnen duiken*) worden binnen de context van een leven-lang-leren – mede vanuit de afspraken uit de Beroepscode door de werkbegeleiders niet zo ervaren en benut.

Daarnaast vinden studenten, maar ook werkbegeleiders het inhoudelijk betrekken van een docent bij de leeractiviteiten *“een rare combinatie”*, waar ze nog niet eerder over hebben nagedacht of ervaringen mee hebben (*“ik denk dat ik van mijn stoel af val, omdat de docenten op dit moment*

gewoon eigenlijk niet heel veel samen met je werken. Je krijgt wel ergens feedback over wat je tot nu toe gedaan hebt, maar als ze samen willen gaan werken, dan ben ik toch wel een beetje verbaasd.”). De rol van de docent is diegene, die de kennis overbrengt, de producten beoordeelt en cijfers geeft. Volgens een student ga je dan niet samenwerken.

Echter, het kan ook voordelen hebben als de docent inhoudelijk betrokken wordt bij de leeractiviteiten van de student: *“Dat zou heel mooi zijn, want dan kan er veel directer bijgestuurd worden en gecorrigeerd worden op de stukken die gemaakt zijn. Daarnaast zijn veel docenten niet echt meer in de praktijk werkzaam, dus het zou wel goed zijn als ze zich dan met praktijkgerichte opdrachten bezig zouden houden.”*. Ervaringen op basis van traditionele rollen in het onderwijs (de rol van de lerende versus de rol van de begeleiders en beoordelaars) en in de gezondheidszorg (de positie van de gediplomeerde collega’s versus de positie van lerende collega’s) zijn dusdanig hardnekkig, dat er vooralsnog weinig ruimte is om over een andere manier van samen werken en samen leren na te denken en dit vorm te geven.

3.5 Eisen aan de leeractiviteiten om samenwerkend te kunnen leren

Leeractiviteiten van (deeltijd)studenten kunnen behulpzaam zijn bij de eigen ontwikkelingen en de ontwikkeling van (medewerkers in) een organisatie, maar dan moeten de opdrachten zich hier wel voor lenen. Studenten geven daarbij aan, dat het leeractiviteiten dienen te zijn, die *“uitdagend zijn, met onderwerpen die iets toevoegen en vernieuwen: geen herhaling (van een eerdere opleiding) of van een lager niveau. De opdrachten moeten gemaakt zijn voor verpleegkundigen, die al jaren werken en niet of ze net van school komen. Ze moeten aansluitend bij de situatie op de afdeling zijn en het niveau van de verpleegkundigen. Het moet dan ook toepasbaar zijn op de afdeling en op het specialisme, dan is het ook relevant voor de toekomst.”*

Niet alle leeractiviteiten lenen zich om samen met anderen aan te werken en om met elkaar van te leren. Op de vraag, welke leeractiviteiten wel geschikt zijn om samen aan te werken, vinden de respondenten het lastig antwoord te geven. Daarbij wordt vaak uitgegaan van een voor studenten en werkbegeleiders bekende structuur; de huidige situatie en context: grote leeractiviteiten, waarin de leeractiviteit verdeeld kan worden tussen de studenten of op de afdeling gedaan kon worden in combinatie met de werkzaamheden, waardoor er minder tijd aan de leeractiviteit besteed hoeft te worden (*“Het eerste product had ik liever samen willen doen. Het was het eerste product, dat we moesten maken en dat werd best wel streng nagekeken. De eisen aan het product waren erg hoog, het was een grote opdracht en we moesten het in een korte tijd realiseren.”* en *“Ik zou mij meer richten op de afdeling, waar je op dat moment werkzaam bent. Het is dan makkelijker te combineren met je stage en werk.”*). Studenten geven hier efficiency-redenen aan in plaats van mogelijkheden om samen te werken, te leren en hierdoor samen te ontwikkelen.

De mogelijkheid om te kunnen ontwikkelen door samen aan leeractiviteiten van een (deeltijd)student te werken, wordt door de werkbegeleiders onvoldoende (h)erkend. De werkbegeleider ziet zichzelf meer als de “meester” en plaats de student liever in de rol van “gezel”. De student moet van de leeractiviteit leren en de werkbegeleider zet zich in het samenwerken in de rol van coach beoordelaar: *“Ik vind wel, dat als ik aan haar stuk werk, dan vraag ik me af, wat zij dan daarvan nog opsteekt. Als ik haar coach in het aanleren van het zoeken en je weet hoe je verder kunt kijken naar dingen, denk ik dat dat ook samenwerking is en dat ze daar meer van leert.”*. Vanuit deze manier van denken over leren en ontwikkelen, is er voor een werkbegeleider geen reden om opdrachten anders vorm te geven: *“de opdrachten zouden aan dezelfde eisen moeten blijven voldoen”*.

Terwijl de deeltijdstudenten en de praktijk uitgaan en vasthouden aan leeractiviteiten, die gericht zijn op (re)productie van kennis en het beheersen van vaardigheden (en als zodanig ook beoordeeld kunnen worden), heeft de opleiding het curriculum aangepast naar de uitgangspunten van “Flexibilisering deeltijdonderwijs” en zijn docenten zich meer gaan richten op de competentieontwikkeling van de deeltijdstudenten. *“Wij geven niet zozeer opdrachten, die (in de praktijk) uitgevoerd moeten worden. Wij bieden een scala aan oefeningen, waaruit de student kiest wat hij nodig heeft om de benodigde kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Alle opdrachten, die we hebben bedacht, zijn niet verplicht om uit te werken”*. Het uitgangspunt is de te verwerven competenties en het is aan de student om aan te tonen, dat hij die competentie heeft verworven. Dit kan zijn door het uitvoeren en reflecteren op diverse leeractiviteiten, maar een deeltijdstudent kan ook een opdracht meenemen uit de praktijk, waar hij eerder (samen met anderen) aan heeft gewerkt. Een reflectie op de inhoud en het proces, het liefst geschreven door meerdere personen, moet de rol en ontwikkeling van de deeltijdstudent in die ontwikkelactiviteit duidelijk maken: *“Het is aan de student om voldoende materiaal te verzamelen om de ontwikkelde competenties aan te tonen, waarbij het aan de student is om te beschrijven, wat zijn aandeel in het geheel is geweest”*. Aan de hand van rubrics, waarin staat wat aangetoond moet worden, moet de deeltijdstudent duidelijk maken welk aandeel hij en anderen hebben gehad met betrekking tot het ingebrachte materiaal.

Vanuit de opleiding is het belangrijk, dat de deeltijdstudent reflecteert op hetgeen hij heeft gedaan en wat er is gedaan met feedback van anderen rondom zijn competentieontwikkeling. Uit de interviews wordt wel duidelijk, dat studenten moeten leren op de juiste manier te kijken naar zichzelf en een reflectie gaan zien als een middel om hun ontwikkeling vorm te geven. Werkbegeleiders en docenten moeten eveneens leren om de student op een juiste manier te laten reflecteren. In de samenwerking is *“dat de driehoek waar het om draait: een werkbegeleider, de student en de docent, maar die verbanden die moeten nog aan alle kanten gelegd worden. Die moeten echt opgebouwd en ontwikkeld worden.”*

3.6 Voordelen van de vorming van een leernetwerk

Professionele leernetwerken leveren veel voordelen op. Ten eerste bevordert het de ontwikkeling van het individu, geven ze steun op het moment, dat we dat nodig hebben en – vanuit het perspectief van een organisatie – verbinden ze bij veranderingen en innovaties. Tevens bevordert het de mogelijkheid van en de support aan professionals bij het leven-lang-leren in de praktijk (Rajagopal et al., 2011).

Samen werken en samen leren aan leeractiviteiten van deeltijdstudenten is in de gezondheidszorginstellingen, waar de respondenten werkzaam zijn, nog geen vanzelfsprekendheid. Het vasthouden aan traditionele werkwijzen met bijbehorende rolpatronen is hardnekkig. Dit geldt voor de dagelijkse werkzaamheden, maar ook voor de eigen en andermans ontwikkeling (eventueel gestart vanuit een opleiding). De ervaring is, *“dat collega’s er ook niet altijd voor open staan, omdat ze niet altijd mee willen gaan in de ontwikkelingen en vernieuwingen. Ze doen het werk het liefst altijd op dezelfde manier en vinden veranderen dan ook moeilijk”*. Vanuit het veranderde curriculum wordt hierin veel energie gestoken, maar *“als we het alleen aan de student over laten en niet als docenten via de achterdeur ook een stukje ontwikkeling en scholing aanbieden aan de collega’s in de praktijk, dan verwachten we en zien we ook, dat de praktijk heel erg in traditionele patronen terug zakt”*.

Leren vanuit een opleiding wordt in deze gezondheidszorginstellingen als iets anders gezien dan samenwerken aan opdrachten en projecten binnen de organisaties, waar de respondenten werkzaam zijn. De bewustwording dat de leeractiviteiten van deeltijdstudenten tijdens deze vormen van samen werken en ontwikkelen een positieve bijdrage kunnen leveren, moet nog groeien, want *“in wezen kunnen en doen ze het al. Het is bijvoorbeeld bij het inbrengen van een besproken casus uit de praktijk al mogelijk, dat ze dit op verschillende manieren inbrengen (op papier, film van de casusbespreking). Ze hebben er dan al met collega’s in de praktijk aan gewerkt. Wat daarbij komt, is dat ze als bewijsvoering een reflectieverslag van patient, collega’s, andere disciplines erbij moeten inleveren”*. Een student kan in een projectgroep al meegewerkt hebben aan bijvoorbeeld een kwaliteitsvoorstel, dat ook op de afdeling of binnen de instelling is geïmplementeerd. Dergelijke projecten worden in de praktijk nooit alleen, maar altijd samen met andere collega’s (en disciplines) uitgevoerd. Dergelijke projecten kunnen de deeltijdstudenten als bewijsvoering voor de competentieontwikkeling inbrengen. *“We doen het dus eigenlijk al, maar we hebben hier nooit bewust bij stilgestaan, dat dit ook samenwerkend leren en ontwikkelen is”*.

Wanneer we onvoldoende onderkennen en bewust zijn, dat het samen werken aan dergelijke opdrachten eveneens samen leren en ontwikkelen is, dan zullen we niet de voordelen zien van de vorming van leernetwerken. *“Door samen te werken help je elkaar ook een beetje uit dat vastgeroeste te trekken. In het werk is samenwerking heel belangrijk. We kunnen niet zonder elkaar, dus dan merk je meteen hoe belangrijk feedback is”*. Vanuit de deeltijdopleiding wordt op die bewustwording ook nadrukkelijk bij de deeltijdstudent geïnvesteerd: *“een van de dingen, die we de student laten*

onderzoeken voor zijn position paper, is zijn netwerk en wie de student kan inzetten uit zijn netwerk om aan zijn leeractiviteiten te werken. Dan is het natuurlijk ook aan mij als docent om de student daar op de wijzen om de juiste disciplines in te zetten bij de beantwoording van de opgave. Ik stuur ze dan aan op dat stukje en daar vind ik eigenlijk niets mis mee. Om die reden laten we ze dat aan het begin van de opleiding al in kaart brengen, zodat ze binnen hun instelling gebruik kunnen maken van de aanwezige deskundigheid en expertise.”.

4. Conclusie en discussie

4.1 Conclusie

Door het uitvoeren van een onderzoek volgens een mixed method design is antwoord gezocht op de vraag “Welke behoeften, drijfveren en motieven (psychological needs) hebben studenten, collega’s van studenten en docenten om tijdens de deeltijdopleiding van de studenten hbo-verpleegkunde in een leernetwerk samen tot leren te komen?”. Alhoewel er onderkend wordt, dat het samenwerken bij leeractiviteiten een positief effect lijkt te hebben op het resultaat, lijkt er geen behoefte en motivatie te zijn om in een leernetwerk (met deeltijdstudenten, werkbegeleiders en docenten) samen te leren en te ontwikkelen door middel van studieopdrachten van deeltijdstudenten.

Zowel in de literatuur, waaronder in Yang et al. (2012), als vanuit de interviews, wordt het belang van samenwerken op de kwaliteit van opdrachten genoemd. In samenwerking met anderen kunnen we de kennis en expertise van elkaar benutten, waardoor er verdiepend kan worden nagedacht over het onderwerp en het eindresultaat van een hogere kwaliteit is. De deelnemers in deze samenwerking dienen wel een verbondenheid en een gezamenlijk belang te hebben bij het op te lossen vraagstuk (Sie et al., 2013) en op dit gebied lijkt er onvoldoende overeenkomst en een gezamenlijk belang te zijn tussen de respondenten. De opleiding van de deeltijdstudent wordt gezien als iets van de student zelf en de verbinding met (de ontwikkeling van) de werkbegeleiders, collega’s en docenten wordt hierin niet (h)erkend. Andersom kent de student (vanuit eerdere opleidingen en ervaringen) ook het inhoudelijk samenwerken met werkbegeleiders en docenten niet en lijkt het spreekwoord: “onbekend maakt onbemind” hier op de plaats te zijn.

Ondanks de uitgangspunten rondom samen werken en leren opgenomen in de “Beroepscode van Verpleegkundigen en Verzorgenden” lijkt er binnen de instellingen, waar de respondenten werkzaam zijn, meer aandacht te zijn voor het uitvoeren van het primaire proces en ziet men het leren en ontwikkelen van de medewerkers vooral als een persoonlijke aangelegenheid. Samen werken, samen leren en hierdoor ontwikkelen zou binnen de opleiding van de deeltijdstudent alsmede binnen de gezondheidszorginstellingen van de respondenten meer aandacht mogen krijgen om de ontwikkelingen in de gezondheidszorg goed op te kunnen (blijven) pakken en uit te kunnen voeren.

4.1.1 De motivatie van studenten om (weer) beroepsmatig een studie te gaan ondernemen

De SDT gaat ervan uit, dat de menselijke motivatie zich bevindt tussen niet-gemotiveerd en autonoom (intrinsiek) gemotiveerd zijn. Het type motivatie wordt onder andere bepaald door de sociale condities en context waarin iemand zich bevindt en de wijze waarop de psychologische behoeften van autonomie (autonomy), bekwaamheid (competence) en relationele verbondenheid met anderen (relatedness) wordt ervaren (Deci & Ryan, 2008).

De “Rotterdamse” deeltijdstudenten volgen over het algemeen meer vanuit het persoonlijk belang en met autonome motivatie de opleiding tot hbo-verpleegkundige, dan dat zij dit als een verplichting ervaren. Een nieuwsgierige en gemotiveerde student zal zijn kennis verder willen ontwikkelen. Een goede motivatie is belangrijk voor onder andere het welbevinden van de student. Studenten, die meer autonomie, verbondenheid en competentie ervaren tijdens hun studie, lijken meer intrinsiek gemotiveerd, dan studenten die meer frustratie ervaren rondom de vervulling van de psychological needs. Uit de data blijkt dat studenten, die meer frustratie ervaren met betrekking tot de autonomie, significant minder intrinsiek gemotiveerd zijn. Autonomie, verbondenheid en competentie lijken belangrijke factoren om gemotiveerd te zijn voor (het volbrengen van) de studie, echter dit is in deze studie – met zijn kleine groep respondenten en hierdoor weinig onderzoekspower - niet voldoende hard te maken.

4.1.2. Verandering van motivatie van de studenten gedurende de opleiding

Deeltijdstudenten volgen een opleiding, die minimaal 3 jaar duurt. Na de eerste twee studiejaar, die bestaan uit diverse vakinhoudelijke modules, gaat de student in het derde studiejaar de laatste, afstudeerfase in. In het begin van de studie kunnen veel aspecten in het leren en het ontwikkelen niet meteen bevredigend of direct plezierig zijn. De motivatie om te leren en ontwikkelen kan dan anders zijn (Niemic & Ryan, 2009). Verwacht mag dan worden, dat er bij beginnende studenten meer gecontroleerde motivatie aanwezig is ten opzichte van de afstudeerders, die het leren en het zich verder ontwikkelen al weer enige jaren eigen hebben gemaakt. Afstudeerders zouden zich tenslotte meer competent moeten voelen om de studie te volgen, dan de deeltijdstudenten in de eerste studiejaar. Uit het onderzoek blijkt echter, dat er binnen de groep afstudeerders meer sprake is van een gecontroleerde motivatie, dan binnen de reguliere groep deeltijdstudenten. Alhoewel deze verschillen niet significant zijn en de autonome motivatie tussen de twee groepen niet verandert, lijkt de afstudeerder meer externe druk te ervaren om de studie op een goede manier af te kunnen ronden.

4.1.3. Behoeften, drijfveren en motieven om samen met anderen lerende activiteiten te ondernemen

Deeltijdstudenten werken tijdens hun opleiding meerdere keren samen (met andere deeltijdstudenten) aan leeractiviteiten. Alhoewel er voordelen worden gezien in het samen werken en samen leren, is de behoefte om samen te werken en te leren niet bij iedereen aanwezig. In de samenwerking met andere

deeltijdstudenten kiezen de studenten wel het liefst hun eigen samenwerkingspartner. Ze kiezen graag die partner, waarmee een verbondenheid is op het gebied van het te behalen resultaat en het proces naar dit resultaat. Daarbij wordt in ieder geval verwacht, dat de samenwerkingspartner de “mindere” studievaardigheden aanvult en dat dit andersom ook wordt gedaan.

Het inhoudelijk samenwerken aan leeractiviteiten van studenten met gediplomeerde collega's en docenten wordt – zoals uit de interviews naar voren komt - in de instellingen, waar de respondenten werkzaam zijn, als “niet gewenst” ervaren. Studenten en werkbegeleiders, maar ook docenten vinden het inhoudelijk betrekken van elkaar bij een opdracht van een student een “rare combinatie”, waar ze vaak ook nog niet eerder over hebben nagedacht. Dit kan mogelijk ook verklaard worden door de ongelijke verhoudingen tussen de deeltijdstudenten, werkbegeleiders, collega's en docenten ten opzichte van professionele leernetwerken, waarbij uitgegaan wordt van gelijkwaardigheid.

4.1.4. Eisen aan de leeractiviteiten om samenwerkend te kunnen leren

Niet alle leeractiviteiten lenen zich om samen met anderen aan te werken en om met elkaar van te leren. Op de vraag, welke leeractiviteiten wel geschikt zijn om samen aan te werken, vinden de respondenten het lastig een antwoord te geven. Er wordt vaak uitgegaan van een voor studenten en werkbegeleiders bekende structuur; waarin de onderdelen van een leeractiviteit verdeeld kunnen worden tussen de deeltijdstudenten of op de afdeling gedaan kon worden in combinatie met de werkzaamheden. Hierdoor hoeft er minder tijd aan de leeractiviteit besteed te worden.

Leren via netwerken ontstaat, wanneer deelnemers een gezamenlijk belang hebben, kennis met elkaar willen uitwisselen en ondersteuning willen geven of ontvangen bij het oplossen van problemen (Sie et al., 2013).. In deze vorm van samenwerking is het uitgangspunt van onderlinge gelijkwaardigheid belangrijk om samen te kunnen leren en ontwikkelen. Deze mogelijkheid om te kunnen ontwikkelen door samen aan leeractiviteiten van een (deeltijd)student te werken, wordt door de werkbegeleiders onvoldoende (h)erkend. De werkbegeleider ziet zichzelf meer als de “meester” en plaats de student liever in de rol van “gezel”. De deeltijdstudenten en de praktijk blijven hierbij teveel uitgaan en vasthouden aan leeractiviteiten, die gericht zijn op (re)productie van kennis en het beheersen van vaardigheden en als zodanig ook beoordeeld kunnen worden.

Wanneer er in samenwerking een situatie ontstaat, waarin iemand door een ander beoordeeld wordt, ontstaat er een afhankelijkheid tussen deze personen. De deeltijdstudent is afhankelijk van de werkbegeleider en de docent met betrekking tot het succesvol afronden van de studieopdracht en het verkrijgen van de studiepunten. Door deze afhankelijkheid wordt het uitgangspunt van gelijkwaardigheid binnen een leernetwerk opgeheven, waardoor uitwisseling en ondersteuning onvoldoende tot haar recht kan komen.

4.1.5. Voordelen van de vorming van een leernetwerk op het samen lerende activiteiten te ondernemen

Samen werken en samen leren door middel van formele leeractiviteiten van collega's en in het bijzonder van deeltijdstudenten is in de gezondheidszorginstellingen, waar de respondenten werkzaam zijn, nog geen vanzelfsprekendheid. Het vasthouden aan traditionele werkwijzen met bijbehorende rolpatronen is hardnekkig. Er wordt geen voordeel gezien en men vindt het eigenlijk een "rare gedachte en onlogische combinatie" als de deeltijdstudent met de werkbegeleider en de docent samen aan de ontwikkeling van de deeltijdstudent werken.

4.2 Discussie

Samenwerken met beroepsgenoten en andere disciplines is in de gezondheidszorg een vereiste, onder andere in het belang van de continuïteit van de zorgverlening. Naast het eenduidig vormgeven van het zorgproces door meerdere zorgverleners, is het op een goede manier zorgen voor en ontwikkelen van de organisatie met betrekking tot de zorgverlening in teamverband noodzakelijk. Door de snelle ontwikkelingen in de gezondheidszorg is het lerend vermogen van professionals essentieel. Kennis veroudert steeds sneller en permanent samen leren in teams, organisaties en netwerken draagt bij aan een betere aansluiting bij de veranderende hulp- en zorgvragen. Permanente kennisdeling door de verbinding tussen onderzoek, onderwijs, praktijk en beleid is noodzakelijk om de kennis en bekwaamheden te ontwikkelen, die vernieuwingen stimuleren en versnellen (Vliet, Chorus, & Ruwaard, 2017).

De deeltijdstudenten binnen deze studie worden aan het begin van de opleiding in verschillende studiegroepen geplaatst en kiezen uit deze studiegroep andere studenten, waar zij bij samenwerkingsopdrachten een verbinding mee aangaan om leeractiviteiten uit te voeren. Vanuit de ervaren verbondenheid met de medestudenten, maar ook vanuit de gedwongen samenstelling van de studiegroep (bepaald door het opleidingsinstituut) ontstaan relatief kleine, taakgebonden groepen, die gekenmerkt worden door een hoge mate van interactie en gericht zijn op een voor hen belangrijk, gezamenlijk onderwerp of opdracht (Lickel et al., 2006): het vervullen van de leertaak, die uiteindelijk leidt tot het behalen van de studiepunten en het diploma. Dit sluit aan bij de bevindingen van Mackie and Smith (1998), die in overeenstemming met Maslow, onder andere "de behoefte aan verbondenheid" en "het bereiken van (competitieve) doelen" als kenmerkende redenen noemen bij groepsvorming.

Om samen en in een netwerk onderwerpen van een gezamenlijke interesse aan te pakken, dient er een gezamenlijk belang, maar ook een persoonlijke identificatie met dat belang te zijn (Sie et al., 2013). Vanuit de gedachte, dat een opleiding "iets" is van een individuele student, lijkt het logisch dat werkbegeleiders en docenten weinig enthousiast zijn om samen met een deeltijdstudent aan de leeractiviteiten te werken. Er is namelijk geen gezamenlijk doel en belang ("het is de student, die voor

het diploma gaat en het diploma gaat naar niemand anders”), alsmede een ongelijkwaardigheid in de verhoudingen tussen de deelnemers (door het beoordelend karakter) en hierdoor zal er eveneens weinig persoonlijke identificatie zijn met de leeractiviteiten van de deeltijdstudent.

Uit de interviews komt naar voren, dat de rollen, die werkbegeleiders en docenten tijdens de opleiding van de deeltijdstudent aannemen, de klassieke en “voorgeschreven” rollen zijn op het gebied van procesbegeleiding en beoordeling. Er lijken bij hen onvoldoende psychological needs en noodzaak aanwezig te zijn om deze rollen te veranderen of we moeten dit, zoals Niemiec and Ryan (2009) dat voorstellen, eerst stimuleren door extrinsiek te motiveren. Een alternatief zou kunnen zijn om eerst een leernetwerk tussen deeltijdstudenten (vanuit verschillende richtingen van de gezondheidszorg) te vormen, waarna er in een later stadium werkbegeleiders, collega’s en docenten toegevoegd en betrokken kunnen worden. Leeractiviteiten van de deeltijdstudenten kunnen hierin een (positieve) rol spelen. Er is echter bij de participanten onvoldoende zicht hoe deze leeractiviteiten er dan uit dienen te zien. Het advies is om hierover op basis van een gezamenlijke doelstelling en een afgebakend eindproduct in een overleg tussen alle partijen draagvlak te creëren en afstemming te bereiken. Deze afstemming en het draagvlak dient dan wel op het organisatieniveau van de student, werkbegeleider en docent te zijn.

In Nederland is er veel aandacht voor de ontwikkelingen in de gezondheidszorg. De zorgvraag is aan het veranderen. We worden steeds ouder, vaak met meerdere chronische aandoeningen. Dat legt een grote druk op de kwaliteit, toegankelijkheid en betaalbaarheid van de gezondheidszorg (Vliet, Grotendorst, & Roodbol, 2016). Om de veranderende zorgvraag in 2030 en de nieuwe visie op gezondheid, waarin het functioneren, de veerkracht en eigen regie van burgers centraal staat, is in 2015 het advies “Naar nieuwe zorg en zorgberoepen: de contouren” (Kaljouw & Vliet, 2015) uitgebracht. In vervolg zijn onder andere de rapporten “Anders kijken, anders leren, anders doen. Grensoverstijgend leren en opleiden in zorg en welzijn in het digitale tijdperk” (Vliet et al., 2016) en “Toekomstbestendige beroepen in de verpleging en verzorging” (Terpstra et al., 2015) verschenen.

Overall in het land wordt in samenwerkingsverbanden van praktijk, opleidingen, onderzoek en beleid op kleine schaal geëxperimenteerd in innovatieve lokale en regionale samenwerkingsverbanden, echter in de praktijk van de betrokken deeltijdstudenten van de Hogeschool Rotterdam zijn er nog geen concrete voorbeelden van deze initiatieven zichtbaar of te benoemen. Dit hoeft niet te betekenen, dat deze ontwikkelingen er in de zorginstellingen in deze regio niet zijn. Een groter aantal interviews had mogelijk andere gegevens opgeleverd. Het is dan als het zoeken naar een “speld in een hooiberg” in de hoop respondenten tegen te komen, die wel de psychological needs hebben om samen met anderen te werken aan leeractiviteiten van deeltijdstudenten.

Naast de initiatieven van lokale en regionale samenwerkingsverbanden zijn er binnen de zorginstellingen voldoende mogelijkheden om samenwerkend te leren en te ontwikkelen. Door met

collega's deel te nemen aan project- en werkgroepen, alsmede door op de afdeling aan zorggerelateerde en -overstijgende vraagstukken inhoud te geven, kan er op een informele wijze worden geleerd. In goed overleg met de opleiding kunnen leeractiviteiten van deeltijdstudenten en activiteiten in de zorginstelling op elkaar worden afgestemd, waardoor de deeltijdstudent de benodigde competenties kan verwerven. Deze kunnen dan in het opleidingsinstituut weer omgezet worden in studiepunten. Formeel leren en informeel leren kan op deze manier goed in elkaar overgaan en zorginstellingen en collega's kunnen de kennis en expertise van elkaar benutten, waardoor studenten en medewerkers samen blijven ontwikkelen. Door anders te gaan kijken naar en invulling te geven aan leren en ontwikkelen in de gezondheidszorg, zal de student ook minder in de rol van leerling gepositioneerd worden. Samen met anderen worden het "collega's in ontwikkeling" en kan er op een positieve manier invulling gegeven worden aan de snelle ontwikkelingen in de gezondheidszorg en een-leven-lang-leren.

4.3 Het onderzoek nader bekeken

Door middel van een mixed method design is onderzoek gedaan onder deeltijdstudenten hbo-verpleegkunde en docenten van de Hogeschool Rotterdam, alsmede onder collega's van de deeltijdstudenten in de rol van werkbegeleider bij zorginstellingen in de regio Rotterdam. In Rotterdam zijn ten tijde van het onderzoek 152 deeltijdstudenten ingeschreven, ten opzichte van een landelijk aantal van 2996 deeltijdstudenten hbo-verpleegkunde. Van de Rotterdamse deeltijdstudenten hebben er slechts 26% (n=39) een start gemaakt met het onderzoek en 22% (n=33) hebben het kwantitatieve deel van het onderzoek ook daadwerkelijk afgerond. Hierna zijn met vijf (5) deeltijdstudenten, die vanuit het kwantitatieve onderzoek hadden aangegeven verder deel te willen nemen, een interview gehouden en deze vijf deeltijdstudenten hebben zes (6) werkbegeleiders bereid gevonden om eveneens een interview mee te houden. We hebben dus te maken met een zeer kleine groep respondenten, die mogelijk niet representatief zijn voor de volledige populatie deeltijdstudenten hbo-verpleegkunde in Rotterdam en zeker niet representatief zijn voor de totale landelijke populatie deeltijdstudenten hbo-verpleegkunde.

Ondanks de kleine populatie, en de lage respons (hetgeen leidt tot een lage onderzoekspower) zijn er voldoende duidelijke en consistente resultaten – met name uit de interviews – verkregen. De technische opzet met het mixed method design is (met uitzondering van de lage respons) voldoende effectief geweest en ondanks dat het een behoorlijke tijdsinvestering van de onderzoeker vroeg, is het zonder noemenswaardige problemen in de procedure verlopen. De resultaten op de twee vragenlijsten waren slechts op enkele onderdelen significant, maar ook hier werd wel een overeenkomst in de gegevens gezien. Was de respons rate in het kwantitatieve gedeelte hoger geweest, dan is op basis van de poweranalyses de verwachting, dat er meer significante gegevens naar voren waren gekomen. Als

er meer interviews waren uitgevoerd, dan waren er mogelijk ook meer en andere resultaten naar voren gekomen. Bij de interviews is echter uitgegaan van datasaturatie. Na vier deeltijdstudenten en vier werkbegeleiders werd al duidelijk, dat er weinig andere informatie te verwachten was. Het blijven afnemen van interviews in de hoop nieuwe informatie tegen te komen, was niet conform de opzet van het onderzoek. “De speld in de hooiberg” is niet gezocht.

Het onderzoek heeft inzicht opgeleverd met betrekking tot de psychological needs van de betrokken respondenten. Tijdens het onderzoek is eveneens duidelijk geworden, dat het wel of niet hebben van een behoefte om samen te werken en te leren, onderdeel is van de complexe en conservatieve organisatie van de gezondheidszorg, alsmede aan het vasthouden van bestaande tradities, denkbeelden en gewoontes. Tijdens de interviews kwam het idee van het samenwerken en ontwikkelen in leernetwerken vaak als nieuw. Als over dit idee tijdens of na het interview werd doorgepraat, was het de ervaring van de onderzoeker, dat enkele respondenten nieuwsgierig werden naar deze vernieuwing en er mogelijkheden voor zagen naar de toekomst. Als in het gesprek dan doorgesproken werd over de realisatie van deze vernieuwing, dan haakten de respondenten vaak weer af, omdat zij de verwachting hadden, dat zij in de drukte van alle dag hier weinig ruimte en tijd voor vrij wilden en konden maken. Het denken in het algemeen belang van de organisatie en de medewerkers maakte dan ook vaak weer plaats voor denken over de opleiding van het individu: de deeltijdstudent en het bijbehorende persoonlijke belang. Hierdoor kwamen er tijdens de interviews weinig vernieuwende inzichten vanuit de respondenten naar voren, die de resultaten van het onderzoek anders hadden kunnen kleuren.

4.4. Aanbevelingen voor verder onderzoek

De gezondheidszorg is relatief complex georganiseerd met een structuur van medewerkers vanuit vele opleidingen en met verschillende opleidingsniveaus. Binnen het verpleegkundig beroep kunnen we de mbo-verpleegkundige (NLQF niveau 4) en de hbo-verpleegkundige (NLQF niveau 6). Tot op heden kennen we nog onvoldoende differentiatie in de verpleegkundige beroepsuitoefening, maar door een verandering van de beroepsprofielen komt hier in 2020 een verandering in. In het onderzoek is geen rekening gehouden met de komende differentiatie, de gevolgen hiervan voor de individuele verpleegkundige en een mogelijke reden voor mbo-verpleegkundigen om om deze reden te kiezen voor een hbo-opleiding. Aanvullend onderzoek met betrekking tot dit thema kan hier meer inzicht in geven.

Onduidelijk is, wat de veranderingen en de (te verwachten) innovaties in de gezondheidszorg voor gevolgen hebben voor de zorgverlening aan de individuele zorgvragers. Er zijn enkele internationale onderzoeken bekend over de (verbeterde) kwaliteit van zorgverlening in relatie tot een hoger opleidingsniveau van de zorgverleners. Voor zover bekend zijn deze resultaten nog niet vertaald

naar de Nederlandse situatie. Meer inzicht en positieve resultaten op dit gebied kunnen leiden tot een andere manier van denken over de zorgverlening en dit kan weer leiden tot een andere manier van denken over het vormgeven van (de inhoud van) zorgopleidingen. Onderzoek naar mogelijke toekomstscenario's en de invloed hiervan voor de zorgverlening en –organisatie op de werkvloer kan meer duidelijkheid bieden.

Referenties

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Berg, A. v. d. (z.d.). Werkplaats Leernetwerken Wijkverpleging. Retrieved from <http://www.zorgvoorbeter.nl/ouderenzorg/werkplaats-leernetwerken-wijkverpleging.html>
- Beroepscode van Verpleegkundigen en Verzorgenden. Leidraad voor je handelen als professional. (2015). In. Hilversum: Van der Weij Drukkerijen BV.
- Bitter-Rijkema, M., Manche, A., Didden, W., Meuleman, I., Verjans, S., Pannekeet, K., & Slot, W. (2011). Biebkraft: kenniscreatie in een professionele leeromgeving.
- Bitter-Rijkema, M., & Verjans, S. (2010). Hybrid professional learning networks for knowledge workers: educational theory inspiring new practices.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., . . . Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236.
- Crawford, M. T., & Salaman, L. (2012). Entitativity, identity, and the fulfilment of psychological needs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(3), 726-730.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Handreiking pilots flexibilisering hoger onderwijs. (2016). Den Haag: Rijksoverheid.
- Kaljouw, M., & Vliet, K. v. (2015). Naar nieuwe zorg en zorgberoepen: de contouren. *Diemen, Zorginstituut Nederland*.
- Kessels, & Smit. Leernetwerken. Retrieved from <http://www.kessels-smit.nl/files/Leernetwerken1.pdf>
- Kirschner, P. A. (2001). Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning. *Learning and Instruction*, 10, 1-9.
- Lickel, B., Rutchick, A. M., Hamilton, D. L., & Sherman, S. J. (2006). Intuitive theories of group types and relational principles. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(1), 28-39.
- Mackie, D. M., & Smith, E. R. (1998). Intergroup relations: Insights from a theoretically integrative approach. *Psychological Review*, 105(3), 499-529.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- Ministerie van Onderwijs, C. e. W. (2014). Kabinet grijpt in bij Leven Lang Leren. Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2014/10/31/kabinet-grijpt-in-bij-leven-lang-leren>
- Murray, H. A. (1938). Explorations in personality.

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Rajagopal, K., Joosten-ten Brinke, D., Van Bruggen, J., & Sloep, P. B. (2011). Understanding personal learning networks: Their structure, content and the networking skills needed to optimally use them. *First Monday*, 17(1).
- Ruijters, M., Van de Braak, E., Draijer, H., Den Hartog, C., De Jonge, F., Van Luin, G., & Wortelboer, F. (2015). Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties. In: Deventer: Vakmedianet.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J., & Wiegant, F. (2016). Collaborative Learning in Higher Education: Evoking Positive Interdependence. *CBE-Life Sciences Education*, 15(4), ar69.
- Sie, R. L. L., Pataraiia, N., Boursinou, E., Rajagopal, K., Margaryan, A., Falconer, I., . . . Sloep, P. B. (2013). Goals, Motivation for, and Outcomes of Personal Learning through Networks: Results of a Tweetstorm. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(3), 59-75.
- Tempest, S., & Starkey, K. (2004). The Effects of Liminality on Individual and Organizational Learning. *Organization Studies*, 25(4), 507-527.
- Terpstra, D., Van den Berg, A., Van Mierlo, C., Zijlstra, H., Landman, J., Schuurmans, M., & Kempff, M. (2015). Toekomstbestendige beroepen in de verpleging en verzorging: rapport stuurgroep over de beroepsprofielen en de overgangsregeling: Stuurgroep Beroepsprofielen. In: December.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671.
- Verjans, S. M. (2003). *Harmony and Stress in Information Systems Development and Implementation*. University of Southern Denmark–Odense,
- Verkleij, K. A., & Francke, A. L. (2017). Landelijke monitor en evaluatie van leernetwerken wijkverpleging: rapportage over de periode eind 2015 tot medio 2017.
- Vliet, K. v., Chorus, A., & Ruwaard, D. (2017). Anders kijken, anders leren, anders doen. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 95(2), 53-55.

- Vliet, K. v., Grotendorst, A., & Roodbol, P. (2016). Anders kijken, anders leren, anders doen. Grensoverstijgend leren en opleiden in zorg en welzijn in het digitale tijdperk. *Diemen: Zorginstituut Nederland*.
- Waelen, J., & Broecheler, M. Een deeltijdopleiding die aansluit op het leren van (hoogopgeleide) volwassenen. Retrieved from https://www.marnixacademie.nl/Portals/0/OpenContent/Marnix%20Whitepaper%20A4_v3.pdf
- Yang, K., Woomeer, G. R., & Matthews, J. T. (2012). Collaborative learning among undergraduate students in community health nursing. *Nurse Education in Practice*, 12(2), 72-76.
- Yi, Z., & LuXi, Z. (2012). Implementing a cooperative learning model in universities. *Educational Studies*, 38(2), 165-173.

Bijlage A. Informatiebrief en informed consent verpleegkundig onderwijsonderzoek vragenlijsten

Titel van het onderzoek:

Behoeften, drijfveren en motieven om samen te leren in leernetwerken. Een mixed methods onderzoeksdesign naar de behoeften, drijfveren en motieven van studenten, collega's van de studenten en docenten aan de opleiding van de deeltijdstudenten om tijdens de hbo-verpleegkunde opleiding samen te werken en te leren in leernetwerken.

Inleiding

Beste student hbo-verpleegkunde en collega van een student hbo-verpleegkunde,

U wordt gevraagd om deel te nemen aan een wetenschappelijk onderzoek naar de behoeften, drijfveren en motieven om tijdens de deeltijdopleiding van de student hbo-verpleegkunde samen te werken en te leren in leernetwerken. Samen leren is belangrijk, zowel voor individuen als voor organisaties.

Kennisdeling is een voorwaarde om op snelle veranderingen in de samenleving tijdig en slagvaardig te kunnen anticiperen. Vooral het delen van impliciete kennis en de conversie van impliciete kennis naar 'deelbare' expliciete kennis, is van vitaal belang voor de ontwikkeling en innovatiekracht van vrijwel iedere organisatie. Daarbij gaat het niet alleen om het leren van een selecte groep van individuen, maar is het van belang dat grotere groepen medewerkers in staat zijn om van en met elkaar te leren (Bitter-Rijkema et al., 2011).

Dit onderzoek zal worden uitgevoerd door Frank Koppejan, masterstudent onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit en is de afronding van de opleiding in de vorm van een masterthesis. De masterthesis wordt begeleid door de heer dr. S.M.E. Verjans, universitair docent aan de Open Universiteit, faculteit psychologie en onderwijswetenschappen.

Wat is het doel van het onderzoek?

Het doel van deze thesis is door middel van een mixed method design onderzoek te doen naar de behoeften, drijfveren en motieven (psychological needs), die de betrokkenen hebben met betrekking tot samen leren en op welke manier zij (eventueel) samen in een leernetwerk kunnen komen tot samen lerende activiteiten tijdens de deeltijdopleiding van de student.

Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd?

Door middel van een online vragenlijst wordt aan studenten aan de deeltijdopleiding hbo-verpleegkunde gevraagd naar de gemotiveerdheid om (weer) beroepsmatig een studie, langer dan één jaar, te gaan ondernemen en zich verder te ontwikkelen. De studenten ontvangen via een email een uitnodiging om aan dit onderzoek mee te werken. In de email wordt een link gegeven naar de onderzoeksvragen.

Ter verklaring van de kwantitatieve resultaten wordt door middel van aanvullende individuele, semigestructureerde interviews met studenten en met werkbegeleiders inzicht verkregen in de psychological needs en de verwachtingen/ ervaringen met betrekking tot samenwerking bij de leeractiviteiten. De resultaten van de vragenlijsten worden geanalyseerd, waarna een samenvatting van de resultaten zal worden voorgelegd aan diverse docenten verbonden aan de deeltijdopleiding. Hierdoor zal meer diepgang en informatie gezocht worden om de verkregen data te interpreteren en de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

In de rapportage zullen geen namen worden genoemd, zodat de informatie niet naar u herleidbaar is.

Wat wordt er van u verwacht?

Van u wordt verwacht om deel te nemen aan het invullen van de online vragenlijst.

Welke risico's zijn er mogelijk?

Er zijn aan dit onderzoek geen risico's verbonden voor de deelnemers.

Wat zijn mogelijke voor- en nadelen van deelname aan dit onderzoek?

Voordelen: u heeft zelf geen direct voordeel aan deelname aan dit onderzoek. Voor de toekomst is de verwachting dat het onderzoek factoren zal opleveren, die voordelig zijn voor het verder ontwikkelen van het (deeltijd)onderwijs aan hbo-verpleegkundigen, gericht op een vergroting en verbetering van het samenwerken aan opdrachten.

Nadelen: deelname aan het onderzoek kost u enige tijd.

Wat gebeurt er als u niet wenst deel te nemen aan dit onderzoek?

U beslist zelf of u deelneemt aan dit onderzoek; deelname is vrijwillig. Wanneer u besluit deel te nemen aan dit onderzoek, kunt u zich alsnog bedenken: door het niet afronden van de vragenlijst. Mocht u besluiten om te stoppen (wat uiteraard ook mogelijk is), dan zullen de gegevens die tot dan toe zijn verkregen niet meegenomen worden in het onderzoek. U hoeft niet aan te geven waarom u niet (meer) mee wilt doen en derden zullen niet worden ingelicht over uw keuze.

Wordt u geïnformeerd als er tussentijds voor u relevante informatie over de studie bekend wordt?

Als er tussentijdse informatie bekend is die mogelijk van invloed is op uw toestemming voor deelname aan dit onderzoek, dan wordt u daarvan tijdig op de hoogte gebracht.

Wat gebeurt er met uw gegevens?

Alle verkregen gegevens zullen worden bewaard op een voor de onderzoeker beschikbare usb-stick, die speciaal voor dit onderzoek wordt gereserveerd. Daarnaast zal de researchdata in een zip-file, conform de procedure van de Open Universiteit

(https://www.ou.nl/documents/40554/361215/16a_Def_Procedure_data_storage_masterthesis_internship_24052017.pdf/6fa6cd28-467c-b842-560b-6ac8223f54fb), per email worden aangeboden aan de begeleider van de masterthesis: de heer Verjans. De gegevens zullen voor een periode van 10 jaar bewaard worden. Gegevens in rapportages en/of publicaties worden geanonimiseerd.

Zijn er extra kosten/is er een vergoeding wanneer u besluit aan dit onderzoek mee te doen?

Er zijn voor u geen extra kosten bij deelname aan dit onderzoek verbonden. Er is geen vergoeding beschikbaar voor medewerking aan dit onderzoek.

Heeft de ethische toetsingscommissie van medisch onderzoek dit onderzoek goedgekeurd?

Voor dit onderzoek is goedkeuring verkregen van de ethische toetsingscommissie van de “commissie Ethische Toetsing Onderzoek van de Open Universiteit (cETO).

Wilt u verder nog iets weten?

Mocht u meer informatie willen hebben of als zaken niet helemaal duidelijk zijn, dan zijn we te allen tijde bereid om andere uitleg te geven. Onze contactgegevens:

Onderzoeker:

Frank Koppejan

Email: fkoppejan@kpnmail.nl

Mobiel: 06-38185000

Begeleider:

Steven Verjans

Email: Steven.Verjans@ou.nl

Bijlage B. Informatiebrief en informed consent verpleegkundig onderwijsonderzoek interviews

Titel van het onderzoek:

Behoeften, drijfveren en motieven om samen te leren in leernetwerken. Een mixed methods onderzoeksdesign naar de behoeften, drijfveren en motieven van studenten, collega's van de studenten en docenten aan de opleiding van de deeltijdstudenten om tijdens de hbo-verpleegkunde opleiding samen te werken en te leren in leernetwerken.

Inleiding

Beste (oud-)student hbo-verpleegkunde en collega van een student hbo-verpleegkunde, docent aan de deeltijdopleiding verpleegkunde van Hogeschool Rotterdam,

U wordt gevraagd om deel te nemen aan een wetenschappelijk onderzoek naar de behoeften, drijfveren en motieven om tijdens de deeltijdopleiding van de student hbo-verpleegkunde samen te werken en te leren in leernetwerken. Samen leren is belangrijk, zowel voor individuen als voor organisaties.

Kennisdeling is een voorwaarde om op snelle veranderingen in de samenleving tijdig en slagvaardig te kunnen anticiperen. Vooral het delen van impliciete kennis en de conversie van impliciete kennis naar 'deelbare' expliciete kennis, is van vitaal belang voor de ontwikkeling en innovatiekracht van vrijwel iedere organisatie. Daarbij gaat het niet alleen om het leren van een selecte groep van individuen, maar is het van belang dat grotere groepen medewerkers in staat zijn om van en met elkaar te leren (Bitter-Rijkema et al., 2011).

Dit onderzoek zal worden uitgevoerd door Frank Koppejan, masterstudent onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit en is de afronding van de opleiding in de vorm van een masterthesis. De masterthesis wordt begeleid door de heer dr. S.M.E. Verjans, universitair docent aan de Open Universiteit, faculteit psychologie en onderwijswetenschappen.

Wat is het doel van het onderzoek?

Het doel van deze thesis is door middel van een mixed method design onderzoek te doen naar de behoeften, drijfveren en motieven (psychological needs), die de betrokkenen hebben met betrekking tot samen leren en op welke manier zij (eventueel) samen in een leernetwerk kunnen komen tot samen lerende activiteiten tijdens de deeltijdopleiding van de student.

Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd?

Door middel van een online vragenlijst wordt aan studenten aan de deeltijdopleiding hbo-verpleegkunde gevraagd naar de gemotiveerdheid om (weer) beroepsmatig een studie, langer dan één jaar, te gaan ondernemen en zich verder te ontwikkelen. De studenten ontvangen via een email een uitnodiging om aan dit onderzoek mee te werken. In de email wordt een link gegeven naar de onderzoeksvragen.

Ter verklaring van de kwantitatieve resultaten wordt door middel van aanvullende individuele, semigestructureerde interviews met studenten, die zich hier vrijwilliger voor hebben aangemeld en werkbegeleiders inzicht verkregen in de psychological needs en de verwachtingen/ ervaringen met betrekking tot samenwerking bij de leeractiviteiten. De resultaten van de vragenlijsten worden geanalyseerd, waarna een samenvatting van de resultaten zal worden voorgelegd aan diverse docenten verbonden aan de deeltijdopleiding. Hierdoor zal meer diepgang en informatie gezocht worden om de verkregen data te interpreteren en de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

In de rapportage zullen geen namen worden genoemd, zodat de informatie niet naar u herleidbaar is.

Wat wordt er van u verwacht?

Van u wordt verwacht om deel te nemen aan het invullen van de online vragenlijst.

Welke risico's zijn er mogelijk?

Er zijn aan dit onderzoek geen risico's verbonden voor de deelnemers.

Wat zijn mogelijke voor- en nadelen van deelname aan dit onderzoek?

Voordelen: u heeft zelf geen direct voordeel aan deelname aan dit onderzoek. Voor de toekomst is de verwachting dat het onderzoek factoren zal opleveren, die voorwaardelijk zijn voor het verder ontwikkelen van het (deeltijd)onderwijs aan hbo-verpleegkundigen, gericht op een vergroting en verbetering van het samenwerken aan opdrachten.

Nadelen: deelname aan het onderzoek kost u enige tijd.

Wat gebeurt er als u niet wenst deel te nemen aan dit onderzoek?

U beslist zelf of u deelneemt aan dit onderzoek; deelname is vrijwillig. Wanneer u besluit deel te nemen aan dit onderzoek, kunt u zich alsnog bedenken: door tijdens het interview aan te geven toch niet deel te willen gaan nemen. Mocht u besluiten om te stoppen (wat uiteraard ook mogelijk is), dan zullen de gegevens die tot dan toe zijn verkregen niet meegenomen worden in het onderzoek. U hoeft

niet aan te geven waarom u niet (meer) mee wilt doen en derden zullen niet worden ingelicht over uw keuze.

Wordt u geïnformeerd als er tussentijds voor u relevante informatie over de studie bekend wordt?

Als er tussentijdse informatie bekend is die mogelijk van invloed is op uw toestemming voor deelname aan dit onderzoek, dan wordt u daarvan tijdig op de hoogte gebracht.

Wat gebeurt er met uw gegevens?

Alle verkregen gegevens zullen worden bewaard op een voor de onderzoeker beschikbare usb-stick, die speciaal voor dit onderzoek wordt gereserveerd. Daarnaast zal de researchdata in een zip-file, conform de procedure van de Open Universiteit

(https://www.ou.nl/documents/40554/361215/16a_Def_Procedure_data_storage_masterthesis_internship_24052017.pdf/6fa6cd28-467c-b842-560b-6ac8223f54fb), per email worden aangeboden aan de begeleider van de masterthesis: de heer Verjans. De gegevens zullen voor een periode van 10 jaar bewaard worden. Gegevens in rapportages en/of publicaties worden geanonimiseerd.

Zijn er extra kosten/is er een vergoeding wanneer u besluit aan dit onderzoek mee te doen?

Er zijn voor u geen extra kosten bij deelname aan dit onderzoek verbonden. Er is geen vergoeding beschikbaar voor medewerking aan dit onderzoek.

Heeft de ethische toetsingscommissie van medisch onderzoek dit onderzoek goedgekeurd?

Voor dit onderzoek is goedkeuring verkregen van de ethische toetsingscommissie van de “commissie Ethische Toetsing Onderzoek van de Open Universiteit (cETO).

Wilt u verder nog iets weten?

Mocht u meer informatie willen hebben of als zaken niet helemaal duidelijk zijn, dan zijn we te allen tijde bereid om andere uitleg te geven. Onze contactgegevens:

Onderzoeker:

Frank Koppejan

Email: fkoppejan@kpnmail.nl

Mobiel: 06-38185000

Begeleider:

Steven Verjans

Email: Steven.Verjans@ou.nl

Informed consent formulier interviews

Aan u wordt gevraagd onderstaande punten goed door te lezen. Deelname aan dit onderzoek, door het ondertekenen van dit formulier, nadat u bovenstaande en onderstaande informatie heeft gelezen voorafgaande aan het interview, dat:

U de informatie voor de deelnemers hebt gelezen. U via email of telefonisch contact aanvullende vragen kan stellen aan de onderzoeker. Uw vragen genoeg zijn beantwoord.

U weet dat meedoen helemaal vrijwillig is. U bent tijdens het invullen van de vragenlijst ervan bewust, dat u op ieder moment kan beslissen om toch niet mee te doen. Daarvoor hoeft u geen reden te geven.

U weet dat alleen de onderzoeker uw gegevens kan zien en dat u het recht om de wijze waarop uw gegevens zijn opgeslagen in te zien.

U toestemming geeft om uw gegevens te gebruiken voor de doelen die in de informatie(brief) staan. Mocht er aanleiding zijn om de gegevens te gebruiken voor een ander onderzoeksdoel dan zal u opnieuw toestemming worden gevraagd.

U toestemming geeft om uw gegevens nog 10 jaar na afloop van dit onderzoek te bewaren voor nadere analyse in het kader van dit onderzoek (indien van toepassing)

U verklaart dat aan het begin van het onderzoek voldoende geïnformeerd bent over het genoemde onderzoek en akkoord gaat met deelname aan het onderzoek.

Naam participant:

Handtekening:

Datum:

Ik verklaar hierbij dat ik deze participant voldoende heb geïnformeerd over het genoemde onderzoek en deelname aan de focusgroep.

Als er tijdens het onderzoek informatie bekend wordt die de toestemming van de proefpersoon zou kunnen beïnvloeden, dan breng ik hem/haar daarvan tijdig op de hoogte.

Naam onderzoeker: J.F. Koppejan

Handtekening:

Datum:

Bijlage C. ZelfRegulatie vragenlijst - Leren

De ZelfRegulatie Vragenlijst - Leren is een aangepaste versie van de Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-a) ontwikkeld door Ryan and Connell (1989). In plaats van de motieven voor verschillende schoolse activiteiten te vragen, zoals het geval is voor de Ryan en Connell schaal (zie www.psych.rochester.edu/SDT/), verkozen we ons te beperken tot één algemene vraag. We deden dit omdat sommige van de bevroegde activiteiten in de Ryan en Connell schaal minder relevant zijn en minder frequent voorkomen bij studenten uit het hoger onderwijs (bvb., ‘Waarom doe je jouw huiswerk?’ of ‘Waarom beantwoord je vragen van de leerkracht?’).

Vier verschillende motivatietypes worden hier gemeten, namelijk (a) externe regulatie/ externe verplichting, (b) geïntrojecteerde regulatie/ interne verplichting, (c) geïdentificeerde regulatie/ persoonlijk belang en (d) intrinsieke motivatie / plezier. Deze vragenlijst bevat 16 items (4 items per motivatietype). Scores voor autonome of vrijwillige en gecontroleerde of verplichtende motivatie kunnen bekomen worden door het gemiddelde te nemen van respectievelijk de subschalen intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie en van geïntrojecteerde en externe regulatie. U kan de vragenlijst hieronder terugvinden. De verschillende vragen staan geordend per regulatietype, maar ze kunnen best door elkaar gemengd worden bij de afname. Deze Nederlandse versie werd gebruikt in voorgaand onderzoek.

- Zo toonden Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens (2009, Studie 1) in een groep middelbare schoolleerlingen aan dat autonome en gecontroleerde motivatie via principale factor analyse van elkaar kunnen onderscheiden worden en niet gecorreleerd zijn met mekaar. Het betrof hier een vakoverschrijdende meting van de motivatietypes.
- Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx en Lens (2009, Studie 2) bekwamen in een groep van hogeschoolstudenten gelijkaardige resultaten waarbij autonome en gecontroleerde motivatie licht negatief met elkaar gecorreleerd waren. Het betrof hier een vakoverschrijdende meting van de motivatietypes.

Deze vragenlijst werd afgenomen bij leerlingen uit het middelbare en hoger onderwijs, maar de items dienen vereenvoudigd te worden om afgenomen te worden bij leerlingen uit het lager onderwijs.

Referenties

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*, 671-688.

Relevante literatuur

Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer “meer minder betekent”: Motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht [When ‘more means less’: Motivational profiles of students]. *Begeleid Zelfstandig Leren, 24*, 17-35.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren, 37*, 1-27.

ZelfRegulatie Vragenlijst – Leren

Studenten kunnen verschillende redenen hebben om te studeren. Hieronder willen we meten welke redenen voor jou belangrijk zijn om te studeren. Je kan een score toekennen van 1 ('helemaal niet belangrijk') tot 5 ('helemaal wel belangrijk') om aan te geven in welke mate een reden voor jou belangrijk is.

1	2	3	4	5
Helemaal niet belangrijk				Helemaal wel belangrijk

Ik ben gemotiveerd om te studeren, omdat

1	..... ik veronderstel word dit te doen	1 2 3 4 5
2	..... anderen (partners, vrienden, collega's, docenten) me dwingen om dit te doen	1 2 3 4 5
3	..... anderen (partners, vrienden, collega's, docenten) me hiertoe verplichten	1 2 3 4 5
4	..... anderen (partners, vrienden, collega's, docenten) dit van mij verwachten	1 2 3 4 5
5	..... ik wil, dat anderen denken dat ik verstandig ben	1 2 3 4 5
6	..... ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen	1 2 3 4 5
7	..... ik me zou schamen om het niet te doen	1 2 3 4 5
8	..... ik anderen de indruk wil geven, dat ik een goede student ben	1 2 3 4 5
9	..... ik nieuwe dingen wil bijleren	1 2 3 4 5
10	..... ik een verdere ontwikkeling van mijn verpleegkundige opleiding zeer waardevol vind	1 2 3 4 5
11	..... dit voor mij een persoonlijk belangrijke keuze is	1 2 3 4 5
12	..... ik dit een belangrijk levensdoel vind	1 2 3 4 5
13	..... studeren voor een verdere ontwikkeling van mijn verpleegkundige opleiding me erg interesseert	1 2 3 4 5
14	..... studeren voor een verdere ontwikkeling van mijn verpleegkundige opleiding erg leuk vind	1 2 3 4 5
15	..... ik studeren voor een verdere ontwikkeling van mijn verpleegkundige opleiding boeiend vind	1 2 3 4 5
16	..... ik studeren voor een verdere ontwikkeling van mijn verpleegkundige opleiding een aangename bezigheid vind	1 2 3 4 5

Scoring

Externe regulatie: item 1 tot en met 4: de items optellen en delen door 4;

Geïntrojecteerde regulatie: items 5 tot en met 8: de items optellen en delen door 4;

Geïdentificeerde regulatie: item 9 tot en met 12: de items optellen en delen door 4;

Intrinsieke motivatie: items 13 tot en met 16: de items optellen en delen door 4.

Bijlage D. Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale – General Measure

Scale Description

Within *Basic Psychological Need Theory*, both the satisfaction and frustration of the psychological needs for autonomy, competence, and relatedness are considered critical for the prediction of individuals' growth and well-being and problem behavior and psychopathology (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013). To capture both the satisfaction and the frustration component, a new scale, that is, the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (Chen, Vansteenkiste, et al., 2015), was developed, which included a balanced combination of satisfaction and frustration items. The scale has been successfully used in a number of publications.

First, the scale was formally validated in four culturally diverse samples located across the world, that is, Peru, China, Belgium, and the US (Chen, Vansteenkiste, et al., 2015). While need satisfaction was found to relate primarily to life satisfaction and vitality, need frustration yielded a positive relation with depressive symptoms. These associations appeared robust across the different included nations and were not moderated by individuals' desire to get these needs met. Thus, even those who explicitly report to not desire to get their psychological needs met benefit from their satisfaction. As a result, the scale is currently available in four different languages (i.e., Spanish, Chinese, Dutch, and English). The scale has been translated into other languages (e.g., Portuguese, Georgian), but these translated versions have not been formally validated yet.

Second, Chen, Van Assche, Vansteenkiste, Soenens, and Beyers (in press) examined the role of the three needs in the prediction of well-being after taking into account individuals' level of experienced physical safety. That is, in a sample of poor Chinese migrant workers suffering from financial insecurity and in a sample of South-African students suffering from environmental insecurity, they found the satisfaction of the psychological needs for autonomy, competence, and relatedness to predict unique variance in well-being above and beyond the contribution of security/safety. Moreover, the effects of psychological need satisfaction were not moderated by individuals' experienced insecurity, suggesting that even those who feel physically unsafe benefit from psychological need satisfaction.

Third, Campbell et al. (2015) demonstrated in a Dutch-speaking convenience sample of adults that need satisfaction contributed positively to better daytime functioning and better sleep quality over the past month. Need satisfaction could also account for the salutary effect of mindfulness on sleep quality and the detrimental effect of financial worries on sleep quality.

Please use the following reference when using this scale: (Chen et al., 2015).

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B. Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Van der KaapDeeder, J., Verstuyf, J (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216-236.

Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale – General Measure

Hieronder willen we meten welke specifieke gevoelens je momenteel rondom je studie en de combinatie van werk en studie ervaart. Je kan een score toekennen van 1 ('helemaal niet waar') tot 5 ('helemaal waar') om aan te geven in welke mate een bepaald gevoel op dit moment van je leven van toepassing is op je studie en het uitvoeren van leeractiviteiten op het werk (werkplekleren).

1	2	3	4	5
Helemaal niet waar				Helemaal waar

1	Ik heb een gevoel van keuze en vrijheid in de dingen die ik onderneem met betrekking tot mijn studie en in de relatie van leeractiviteiten op het werk	1 2 3 4 5
2	De meeste dingen die ik met betrekking tot mijn studie doe, voelen aan alsof 'het moet'	1 2 3 4 5
3	Ik voel dat de mensen waar ik in mijn studie en werk om geef, ook geven om mij	1 2 3 4 5
4	Ik voel me uitgesloten uit de groep, in relatie tot mijn studie en studieactiviteiten, waar ik bij wil horen	1 2 3 4 5
5	Ik heb er vertrouwen in dat ik dingen met betrekking tot mijn studie en in het werk met betrekking tot mijn leeractiviteiten goed kan doen	1 2 3 4 5
6	Ik heb ernstige twijfels over de vraag of ik de dingen met betrekking tot mijn studie en leeractiviteiten wel goed kan doen	1 2 3 4 5
7	Ik voel dat mijn beslissingen rondom mijn studie, leeractiviteiten en tijdens het uitvoeren van mijn leeractiviteiten op het werk weerspiegelen wat ik echt wil	1 2 3 4 5
8	Ik voel me gedwongen om veel dingen in mijn studie en tijdens het uitvoeren van mijn leeractiviteiten te doen, waar ik zelf niet voor zou kiezen	1 2 3 4 5
9	Ik voel me verbonden met mensen van mijn opleiding en betrokken bij mijn opleiding, die om mij geven en waar ik ook om geef	1 2 3 4 5
10	Ik voel dat mensen die tijdens mijn studie belangrijk voor me zijn koud en afstandelijk zijn tegen mij	1 2 3 4 5
11	Ik voel me bekwaam in wat ik doe met betrekking tot mijn studie en het uitvoeren van de leeractiviteiten op het werk	1 2 3 4 5
12	Ik voel me teleurgesteld in veel van mijn studieprestaties	1 2 3 4 5

13	Ik voel dat mijn keuzes rondom mijn studie, leeractiviteiten en tijdens het uitvoeren van mijn leeractiviteiten op het werk weergeven wie ik werkelijk ben	1 2 3 4 5
14	Ik voel me verplicht om te veel dingen in mijn studie en tijdens het uitvoeren van mijn leeractiviteiten te doen	1 2 3 4 5
15	Ik voel me nauw verbonden met andere mensen, die tijdens mijn studie belangrijk voor me	1 2 3 4 5
16	Ik heb de indruk dat mensen, waarmee ik tijdens mijn studie en met het uitvoeren van leeractiviteiten, tijd doorbreng een hekel aan me hebben	1 2 3 4 5
17	Ik voel me in staat om mijn studiedoelen te bereiken	1 2 3 4 5
18	Ik voel me onzeker over mijn studievaardigheden en de vaardigheden tijdens het uitvoeren van mijn leeractiviteiten op het werk	1 2 3 4 5
19	Ik voel dat wat ik tot nu toe gedaan heb met betrekking tot mijn studie en door middel van het uitvoeren van leeractiviteiten me oprecht interesseert	1 2 3 4 5
20	Mijn dagelijkse activiteiten, waaronder mijn studie en het uitvoeren van leeractiviteiten, voelen als een aaneenschakeling van verplichtingen	1 2 3 4 5
21	Ik heb een warm gevoel bij mensen, waarmee ik tijdens mijn studie en het werken aan leeractiviteiten tijd doorbreng	1 2 3 4 5
22	Ik voel dat de relaties, die ik met betrekking tot mijn studie en het uitvoeren van leeractiviteiten heb slechts oppervlakkig zijn	1 2 3 4 5
23	Ik voel dat ik moeilijke studietaken met succes kan voltooien	1 2 3 4 5
24	Ik voel me als een mislukking omwille van de fouten die ik tijdens mijn studie en het uitvoeren van leeractiviteiten maak	1 2 3 4 5

Scoring

Autonomy satisfaction: items 1, 7, 13, 19

Autonomy frustration items: 2, 8, 14, 20

Relatedness satisfaction: items 3, 9, 15, 21

Relatedness frustration items 4, 10, 16, 22

Competence satisfaction: items 5, 11, 17, 23

Competence frustration items 6, 12, 18, 24

Bijlage E. Topiclijst met interviewvragen.

Tabel E1. Topiclijst met interviewvragen om meer informatie over psychological needs te verkrijgen.

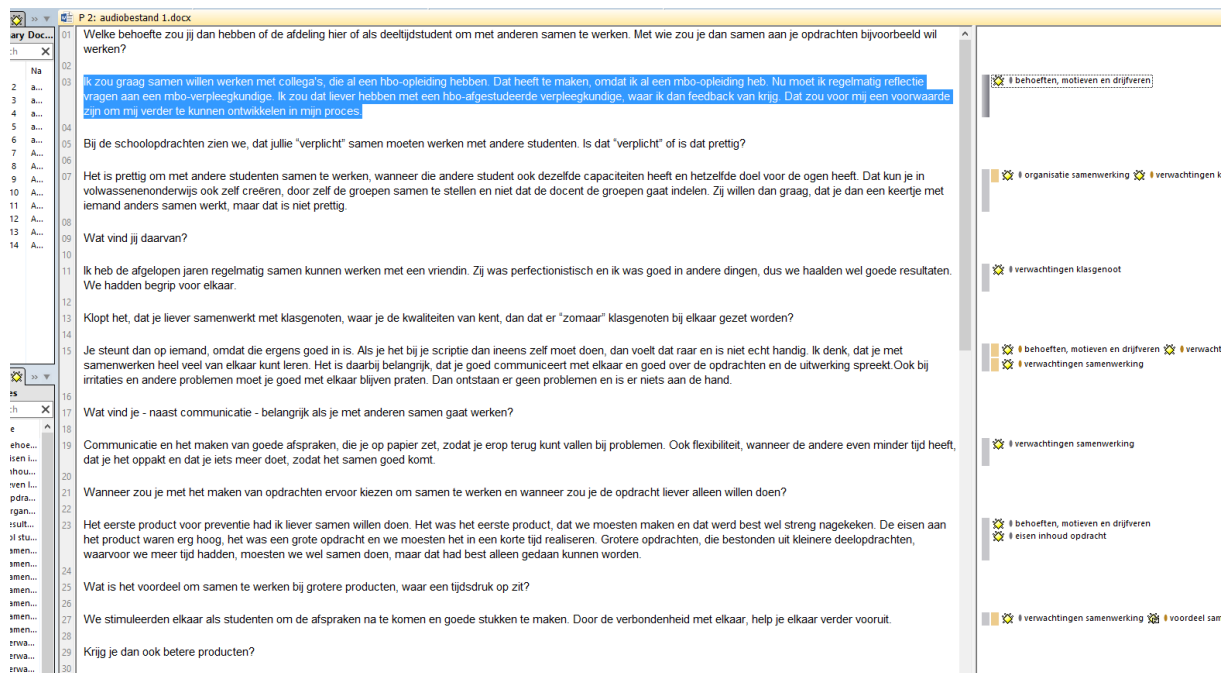
Hoofdvraag	Aanvullende vragen
1. Wat motiveert jou om beroepsmatig een langer durende opleiding (> één jaar) te gaan ondernemen? [student]	<p>Wat verwacht je dat de studie je persoonlijk, maatschappelijk en sociaal op zal gaan leveren?</p> <p>Wat kan jouw motivatie positief en negatief beïnvloeden tijdens een langer durende studie?</p> <p>Waar word je wel/ niet gemotiveerder van tijdens een langer durende studie?</p>
2. Welke behoeften heb jij om tijdens de studie/ het werken aan de leeractiviteiten samen te werken met anderen? [student/ werkbegeleider] Waarom ga je wel of waarom ga je niet samenwerken met anderen? [student/ werkbegeleider]	<p>Als je wel samenwerkt/ wilt gaan samenwerken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Met wie werk je samen? - Wat vind je belangrijk, wanneer je met anderen samen gaat studeren? - Waaruit bestaat die samenwerking? - Waarover gaat die samenwerking (brainstormen over het onderwerp, inhoud van het onderwerp, feedback op de uitwerkingen etc.)? - Is er sprake van een rolverdeling bij de samenwerking, waarop is die gebaseerd en hoe ziet dit eruit? - Is de samenwerking meer gericht op het bereiken van het doel en hierdoor oppervlakkiger of was er sprake van meer verbondenheid, dan slecht het uitvoeren van de opdracht? Wat was hier volgens jou de reden van? - Op welke manier werk je samen (face-to-face, email, WhatsApp, anders)? - Welke voor-/ nadelen ervaar je aan samenwerking? <p>Als je niet samenwerkt/ wilt gaan samenwerken:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Waarom maak je de keuze om alleen te werken aan de opdrachten? - Welke invloed en gedrag hebben andere studenten op je tijdens het uitvoeren van leeractiviteiten om niet te kiezen om samen te leren? - Welke voor-/ nadelen ervaar je als je alleen werkt aan de opdrachten?
3. Aan welke voorwaarden dienen de leeractiviteiten te voldoen om geschikt te zijn om samen te leren? [student/ werkbegeleider]	<p>Hoe zien leeractiviteiten er nu uit?</p> <p>Zijn deze leeractiviteiten geschikt om samen met anderen te leren? Zo ja, waarom wel. Zo niet, wat is hier de reden dan van?</p> <p>Aan welke eisen zouden leeractiviteiten moeten voldoen om samen met andere studenten te kunnen leren?</p> <p>Aan welke eisen zouden leeractiviteiten moeten voldoen om samen met andere studenten, collega's van de eigen en andere disciplines en eventueel docenten te kunnen leren?</p>
4. Welke voordelen kan de vorming van een leernetwerk (studenten, collega's en docenten) bieden in het ondernemen van gezamenlijke lerende activiteiten tijdens en na de studie?	<p>Wat is je mening over de vorming van een leernetwerk?</p> <p>Op welke manier kan een leernetwerk bijdragen aan de studie en het (blijven) leren voor een beroep, alsmede aan de ontwikkeling van de opleiders?</p> <p>Op welke manier dient/ kan een leernetwerk vormgegeven te worden (om een zo goed mogelijk resultaat te krijgen)?</p> <p>Welke (technische) ondersteuning is nodig/ noodzakelijk om een leernetwerk op een goede manier in te richten?</p>

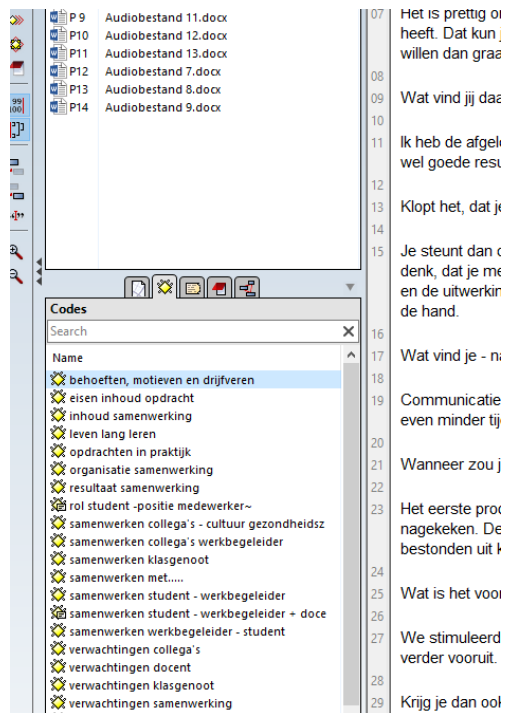
Bijlage F. Coderen van de kwalitatieve gegevens

Na het afnemen van de interviews zijn deze woordelijk uitgetypt en voorgelegd aan de respondent (member checking). Na goedkeuring van de interviewdata zijn de gegevens geordend en met behulp van het kwalitatieve statistische programma Atlas.ti, versie 7.5.7 gecodeerd.

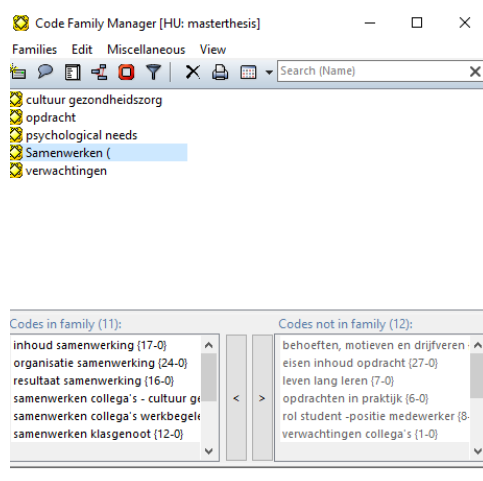
In de fase van open codering zijn de tekstfragmenten gelabeld met een code (Figuur F1.). De gezamenlijke codes (figuur F2.) leiden uiteindelijk tot een codeboom, die op basis van het groeiend aantal interviews en voortschrijdend inzicht is bijgesteld, aangepast en uitgebreid. In de fase van axiaal coderen zijn de codes gegroepeerd op basis van overeenkomst in onderwerp en categorie (Figuur F3.). Codes zijn samengevoegd, verwijderd en/ of hebben een andere naam gekregen. Tevens zijn in deze fase enkele tekstfragmenten anders gelabeld. In de fase van selectief coderen zijn de verbanden tussen de verschillende codes gelegd en de verschillende tekstfragmenten binnen één categorie met elkaar verbonden (Figuur F4.).



Figuur F1. Voorbeeld van het labelen van een tekstfragment met een code.



Figuur F2. Verkregen codes uit het analyseren van de tekstfragmenten



Figuur F3. Ordenen van de verkregen codes op basis van overeenkomst in onderwerp en categorie

The screenshot displays a software interface with two main panels. The left panel, titled '[HU: masterthesis]', shows a hierarchical list of text fragments under the category 'scellaneous'. The right panel, titled 'Report: 17 quotation(s) for 1 code', provides a detailed view of the selected quotations.

Left Panel: List of Text Fragments

- behoeften, motieven en drijfveren {2...}
- eisen inhoud opdracht {27}
- inhoud samenwerking {17}
- leven lang leren {7}
- opdrachten in praktijk {6}
- organisatie samenwerking {24-0}
- resultaat samenwerking {16-0}
- rol student - positie medewerker {8-0}~
- samenwerken collega's - cultuur gezondheidszorg {19-0}
- samenwerken collega's werkbegeleider {7-0}
- samenwerken klasgenoot {12-0}
- samenwerken met..... {10-0}
- samenwerken student - werkbegeleider {16-0}
- samenwerken student - werkbegeleider + docent {21-0}
- samenwerken werkbegeleider - student {17-0}
- verwachtingen collega's {1-0}
- verwachtingen docent {10-0}
- verwachtingen klasgenoot {15-0}
- verwachtingen samenwerking {12-0}
- verwachtingen student {4-0}
- verwachtingen werkbegeleider {25-0}
- voordeel samenwerken {16-0}~
- werkwijze samenwerking - hulpmiddelen {22-0}

Right Panel: Report: 17 quotation(s) for 1 code

File: [C:\Users\jfkop\OneDrive\Documents\Scientific Software\ATLAS\TextBank\masterthesis.hpr7]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2018-10-25 14:08:44

Mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

samenwerken werkbegeleider - student

P 2: audiobestand 1.docx - 2:31 [Ik zou er samen mee gaan zitten.] (55:55) (Super)
 Codes: [samenwerken werkbegeleider - student - Family: Samenwerken]
 No memos

Ik zou er samen mee gaan zitten. Ik vind het leuk om dan te helpen en mee te werken aan de opdracht. Maa leuk en goed zouden vinden.

P 3: audiobestand 2.docx - 3:24 [Nee, want het zelf zoeken en h..] (47:47) (Super)
 Codes: [samenwerken werkbegeleider - student - Family: Samenwerken]
 No memos

Nee, want het zelf zoeken en het zelf onderzoeken vind ik wel heel belangrijk. Dus ik denk wel dat ik mee zal schrijven en wellicht wel zal proberen ze als ze echt op een verkeerd spoor te zitten richting te geven. Het is student moet aangeven wat zij wil leren. Ik heb zelf geleerd, dat als iemand iets voorkauwt, dat het dan niet t zo op.

P 3: audiobestand 2.docx - 3:25 [Ik probeer altijd wel te kijke..] (51:51) (Super)
 Codes: [samenwerken werkbegeleider - student - Family: Samenwerken]
 No memos

Ik probeer altijd wel te kijken wat voor een leerling het is. Dat je weet wat voor soort manier van leren ze hebl

P 3: audiobestand 2.docx - 3:29 [Het onderwerp maakt voor mij g..] (59:59) (Super)
 Codes: [samenwerken werkbegeleider - student - Family: Samenwerken]
 No memos

Het onderwerp maakt voor mij geen verschil in de manier waarop in een student zou begeleiden bij de opdra

Figuur F4. Overzicht van een bij een categorie bij elkaar behorende tekstfragmenten

Bijlage G. Poweranalyses

Om te bepalen of de niet significante resultaten het gevolg kunnen zijn van de lage respons, zijn met behulp van het programma G*Power versie 3.1.9.2 diverse poweranalyses gemaakt. Voor de analyse van de correlatie van de Zelfregulatievragenlijst-Leren (n=33) zijn de volgende resultaten verkregen:

Exact - Correlation: Bivariate normal model

Options: exact distribution

Analysis: Post hoc: Compute achieved power

Input:	Tail(s)	=	Two
	Correlation ρ H1	=	0.3
	α err prob	=	0.05
	Total sample size	=	33
	Correlation ρ H0	=	0
Output:	Lower critical r	=	-0.3439573
	Upper critical r	=	0.3439573
	Power (1- β err prob)	=	0.4037266

Voor de analyse van de correlatie van de BPNSF-general (n=28) zijn de volgende resultaten verkregen:

Exact - Correlation: Bivariate normal model

Options: exact distribution

Analysis: Post hoc: Compute achieved power

Input:	Tail(s)	=	Two
	Correlation ρ H1	=	0.3
	α err prob	=	0.05
	Total sample size	=	28
	Correlation ρ H0	=	0
Output:	Lower critical r	=	-0.3738859
	Upper critical r	=	0.3738859
	Power (1- β err prob)	=	0.3478159

De poweranalyse bij de onderzochte verschillen tussen de groep reguliere deeltijdstudenten (n=17) en afstudeerders (n=16) op de Zelfregulatievragenlijst-Leren leverde de volgende resultaten op:

t tests - Means: Difference between two independent means (two groups)

Analysis: Post hoc: Compute achieved power

Input:

Tail(s)	=	Two
Effect size d	=	0.5
α err prob	=	0.05
Sample size group 1	=	17
Sample size group 2	=	16

Output:

Noncentrality parameter δ	=	1.4354811
Critical t	=	2.0395134
Df	=	31
Power (1- β err prob)	=	0.2851468

De poweranalyse bij de onderzochte verschillen tussen de groep reguliere deeltijdstudenten (n=14) en afstudeerders (n=14) op de BPNSF-general leverde de volgende resultaten op:

t tests - Means: Difference between two independent means (two groups)

Analysis: Post hoc: Compute achieved power

Input:

Tail(s)	=	Two
Effect size d	=	0.5
α err prob	=	0.05
Sample size group 1	=	14
Sample size group 2	=	14

Output:

Noncentrality parameter δ	=	1.3228757
Critical t	=	2.0555294
Df	=	26
Power (1- β err prob)	=	0.2470661